



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

TESIS DOCTORAL

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE
UNIVERSITARIO**

Doctoranda:
Araceli Pérez Rojas

Directores de tesis:
Dr. D. José Martín-Albo Lucas.
Dr. D. José Juan Castro Sánchez.

Las Palmas de Gran Canaria, 14 septiembre de 2012.

D/D^a ROSALÍA RODRÍGUEZ ALEMÁN, 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 13 de septiembre de 2012 tomó el acuerdo de dar consentimiento para su tramitación a la tesis doctoral titulada Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario, presentada por la doctoranda Araceli Pérez Rojas y dirigida por el Dr. D. José Juan Castro Sánchez y el Dr. D. José Martín-Albo Lucas.

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 el presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 13 de septiembre de dos mil doce.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Programa de Doctorado: Formación del profesorado

TESIS DOCTORAL

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE
UNIVERSITARIO**

Tesis Doctoral presentada por Dña. Araceli Pérez Rojas.

Dirigida por el Dr. D. José Juan Castro Sánchez y el Dr. D. José Martín-Albo Lucas.

José Juan Castro Sánchez José Martín-Albo Lucas Araceli Pérez Rojas

Las Palmas de Gran Canaria, a 14 de septiembre de
2012.

DEDICATORIA

“Todo gran proyecto necesita del apoyo de muchas personas”, por ellos y para ellos que me ayudaron a lograr esta meta, esta dedicatoria, y especialmente a todos los que me quieren.

“No somos responsables de las emociones, pero sí de lo que hacemos con las emociones”

(Jorge Bucal)

“La perseverancia es la virtud por la cual todas las otras virtudes dan fruto”.

(Arturo Graf)

“La felicidad no es un premio que se otorga a la virtud, sino que es la virtud misma, y no gozamos de ella porque reprimamos nuestras pasiones, sino que, al contrario, podemos reprimir nuestras pasiones porque gozamos de ella”.

(Spinoza)

“Pobre del que tiene miedo de correr riesgos. Porque ése quizá no se decepcione nunca, ni tenga desilusiones, ni sufra como los que persiguen un sueño. Pero al mirar hacia atrás -porque siempre miramos hacia atrás- oirá que el corazón le dice: ¿Qué hiciste con los milagros que Dios sembró en tus días? ¿Qué hiciste con los talentos que tu Maestro te confió? Los enterraste en el fondo de una cueva, porque tenías miedo de perderlos. Entonces, ésta es tu herencia: la certeza de que has desperdiciado tu vida”.

(Paulo Coelho)

AGRADECIMIENTOS

Deseo mostrar mis más sinceros agradecimientos a todas y cada una de las personas que han contribuido a la realización de esta Tesis Doctoral.

En primer lugar, agradecer a los Doctores José Juan Castro Sánchez y José Martín-Albo Lucas por dedicarme su valioso tiempo, su experiencia profesional y sus conocimientos además de haber depositado en mí la confianza necesaria para abordar esta investigación. Por todo ello les estoy profundamente agradecida.

En segundo lugar, me gustaría agradecer a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, alumnos, profesores y demás personas por haber contribuido a que este trabajo haya sido posible permitiéndome en todo momento y de forma desinteresada recabar la información y recoger los datos para llevar a cabo esta investigación

En tercer lugar a Pilar y a Gabriel, compañeros de departamento que han estado ahí cada vez que los necesitaba. También agradecerles a otros profesores por los ánimos que me dieron durante todo este tiempo.

En cuarto lugar agradecerles a mi familia y amigos por haberme brindado apoyo, ánimo e interés durante todo este tiempo en la elaboración de la tesis.

Y por último agradecer a Manuel por haberme mostrado su apoyo, así como por el ofrecimiento de los recursos que me fueron necesarios para realizar dicho estudio.

ÍNDICE.



INTRODUCCIÓN

MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL.

1. Introducción.....	23
2. Inteligencia emocional.....	31
2.1. Origen y desarrollo histórico de la inteligencia emocional.....	31
2.2. Definición de inteligencia emocional.....	35
2.3. Principios de la inteligencia emocional.....	36
2.4. Modelos de inteligencia emocional.....	37
2.4.1. Modelo de Goleman.....	38
2.4.2. Modelo de Bar-On.....	40
2.4.3. Modelo de Petrides y Furnham.....	42
2.4.4. Modelo de Salovey y Mayer.....	43
2.4.4.1. Modelo Salovey y Mayer (1990).....	45
2.4.4.2. Modelo Mayer y Salovey (1997).....	49
2.4.5. Modelos de regulación emocional y ajuste psicológico.....	53
2.4.5.1. Reparación emocional como un indicador de inteligencia emocional: Mayer y Salovey.....	54
2.4.5.2. Regulación emocional y psicopatología: Gross.....	56
2.4.5.3. Inflexibilidad psicológica, evitación experiencial y psicopatología: Hayes.	57
2.4.6. Otros modelos.....	58
2.4.6.1. El modelo de Cooper y Sawaf.....	59
2.4.6.2.El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla.....	59
2.4.6.3. El modelo de Matineaud y Engelhartn.....	60

2.4.6.4. El modelo de Elías, Tobías y Friedlander.....	60
2.4.6.5. El modelo de Rovira.....	60
2.4.6.6. El modelo de Vallés y Vallés.....	62
2.4.6.7. El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional..	62
2.4.6.8. El modelo autorregulación de experiencias emocionales.....	63
2.4.6.9. El modelo de procesos de Barret y Gross.....	63
3. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional.....	64
4. El papel de la inteligencia emocional en el alumnado. Evidencias empíricas.....	72
4.1. La inteligencia emocional y su influencia en los niveles bienestar y ajuste psicológico.....	72
4.2. La inteligencia emocional y su influencia sobre la calidad de las relaciones interpersonales.....	74
4.3. El papel de la inteligencia emocional como predictor del rendimiento escolar.....	76
4.4. La influencia de la inteligencia emocional en la aparición de conductas disruptivas.....	79
5. Investigaciones experimentales de inteligencia emocional en el área educativa.....	82
6. Estudios de inteligencia emocional, procesos automáticos y motivación.....	90
CAPÍTULO 2: TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	97
1. Introducción.....	97
2. Antecedentes a la Teoría de la Autodeterminación.....	97
3. Concepto y definición de la motivación.....	98
4. Motivación intrínseca.....	102

4.1. Primeros estudios sobre motivación intrínseca.....	102
4.2. Motivación intrínseca y extrínseca.....	105
5. Teoría de la Autodeterminación.....	112
5.1. Minit teorías que componen la teoría de la autodeterminación.....	114
5.1.1. Teoría de la evaluación cognitiva.....	114
5.1.2. Teoría de la integración orgánica.....	119
5.1.3 Teoría de la orientación de causalidad.....	128
5.1.4. Teoría de las necesidades básicas.....	131
5.2. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca.....	140
5.2.1 Niveles de generalidad de la motivación.....	145
5.2.2. Determinantes de la motivación.....	147
5.2.3. Consecuencias de la motivación.....	150
5.3. Interés.....	152
MARCO EMPÍRICO.	
CAPÍTULO 3: OBJETIVOS Y MÉTODO.....	159
1. Introducción.....	159
2. Objetivos.....	159
3. Método.....	160
3.1. Hipótesis.....	160
3.2. Participantes.....	161
3.3. Instrumentos.....	162
3.3.1. Clima motivacional Percibido (CF- 15).....	162
3.3.2. Escala de Percepción de las necesidades psicológicas básicas.....	163
3.3.3. Escala de motivación educativa (EME).....	163

3.3.4. Escala de percepción de autonomía en contexto de vida.....	164
3.3.5. Escala de inteligencia emocional percibida (TMMS-24).....	164
3.4. Procedimiento.....	165
3.5. Análisis de datos.....	165
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....	173
1. Introducción.....	173
2. Estadísticos descriptivos y correlaciones.....	173
2.1. Estadísticos descriptivos.....	173
2.2. Análisis de correlaciones y fiabilidad.....	174
3. Modelo de ecuaciones estructurales.....	175
3.1. Modelo de medida.....	175
3.1.1. Modelo de medida atención emocional.....	176
3.1.2. Modelo de medida claridad emocional.....	178
3.1.3. Modelo de medida regulación emocional.....	179
3.2. Modelo de ecuación estructural.....	181
3.2.1. Modelo de ecuación estructural atención emocional.....	181
3.2.2. Modelo de ecuación estructural claridad emocional.....	182
3.2.3. Modelo de ecuación estructural regulación emocional.....	184
4. Propuesta de modelo de ecuación estructural a partir de los índices de modificación.....	185
4.1. Modelo de ecuación estructural para el factor claridad emocional para modelos ajustados.....	186
4.2. Modelo de ecuación estructural para el factor regulación emocional para modelos ajustados.....	187

5. Modelo de interacción.....	189
5.1. Modelos de interacción factor claridad emocional.....	189
5.2. Modelo de interacción factor regulación emocional.....	190
6. Propuesta de modelo completo.....	192
6.1. Modelo de medida.....	193
6.2. Modelo de ecuación estructural.....	195
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES.....	201
CAPÍTULO 6: LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS.....	213
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	219
ANEXOS.	
Anexo 1. Información sobre datos socio-académicos.....	271
Anexo 2. Clima motivacional percibido (CF- 15).....	272
Anexo 3. Escala de Percepción de las necesidades psicológicas básicas.....	273
Anexo 4. Escala de motivación educativa (EME).....	274
Anexo 5. Escala de percepción de autonomía en contexto de vida.....	275
Anexo 6. Escala de inteligencia emocional percibida (TMMS-24).....	276

INTRODUCCIÓN.

INTRODUCCIÓN.

El objetivo principal de nuestro estudio es analizar la relación que existe entre los tres factores de inteligencia emocional del modelo (Salovey y Mayer 1990) en el esquema de la Teoría de la Autodeterminación, en concreto con el clima motivacional de orientación hacia la tarea, por lo que estudiaremos la relación que existe entre la inteligencia emocional percibida y la motivación autodeterminada en el contexto de la educación universitaria.

El estudio descriptivo se llevará a cabo utilizando instrumentos ya validados al contexto universitario de Canarias en una muestra compuesta de alumnos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

La falta de un enfoque motivacional sólido y contrastado que unifique las diferentes tendencias en motivación (Pintrich, 1991) evidencia algunas de las limitaciones a las que se enfrentan la mayor parte de las investigaciones académicas actuales entre las que destacamos el centralizar los estudios en la motivación individual del sujeto obviando una serie de factores socioculturales externos al ámbito académico (la influencia de los pares, la familia, etc.), que influyen en el estudiante, por lo que las investigaciones futuras deberían contemplar estos factores como una importante área de estudio (Pintrich, 1994; Pintrich y Schunk, 2006). Este autor recomienda abordar la investigación dentro del campo de la psicología de la educación desde un modelo general en el que esté incluido el autoconcepto como una de las variables de mayor relevancia.

En este sentido, Kasser y Ryan (1996) afirman que las aspiraciones intrínsecas (p.e. la autoestima) se asocian positivamente al bienestar psicológico, siendo éste explicado por el funcionamiento autónomo del individuo tal y como plantea la teoría de la autodeterminación, que identifica diferentes tipos de motivación con distintas consecuencias para el aprendizaje, el rendimiento, las experiencias personales y el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000).

La motivación intrínseca se refiere a la realización de una actividad por la propia satisfacción que conlleva y supone el funcionamiento más autónomo o autorregulado (Ryan y Deci, 2006). Este constructo describe una natural inclinación hacia la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración, que resulta esencial para el desarrollo cognitivo y social del individuo y que representa la principal fuente de placer y disfrute (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995); la motivación extrínseca hace referencia a la ejecución de una conducta para conseguir un resultado o recompensa externa, por lo que se trata de un funcionamiento controlado o regulado externamente y la amotivación supone la ausencia total de impulso para realizar una actividad, el individuo se siente incompetente e imposibilitado para conseguir los resultados deseados.

Un elemento central de la teoría de la autodeterminación es la disposición de estos tipos de motivación a lo largo de un continuo que va desde la motivación intrínseca a la amotivación. Una vez situados estos dos tipos en los extremos del continuo, Deci y Ryan (1985) distinguen cuatro tipos de motivación extrínseca que varían en el grado de autodeterminación o autonomía asociado a la conducta. En el nivel más bajo del continuo y junto a la amotivación se sitúa la motivación regulada externamente; se trata de la conducta menos autorregulada puesto que depende de contingencias externas. Le sigue la regulación introyectada, la regulación identificada y, por último, la regulación identificada, que es la forma de motivación extrínseca más autorregulada.

La investigación dentro de la teoría de la autodeterminación ha mostrado que la motivación intrínseca predice el bienestar psicológico independientemente del rendimiento académico (Chirkov y Ryan, 2001; Burton, Lydon, D'alejandro y Koestner, 2006). Además, las conductas amotivadas conducen a un peor ajuste

psicosocial en la universidad y a altos niveles de estrés, mientras que las conductas intrínsecamente motivadas se asocian a bajos niveles de estrés y a un mayor bienestar psicológico (Baker, 2004).

En términos de consecuencias, el funcionamiento autónomo ha sido relacionado con un conjunto de resultados positivos donde se incluye la autoestima que ha sido considerada como componente fundamental del bienestar subjetivo (Diener, 2000; Diener y Diener, 1995; Levesque, Zuehlke, Stanek y Ryan, 2004). Este constructo se ha utilizado para evaluar el bienestar en distintos contextos culturales (Chirkov y Ryan, 2001; Ryan et al., 1999). En este sentido, las formas más controladas de motivación han sido relacionadas con baja autoestima, elevados niveles de ansiedad, así como con bajos niveles de bienestar subjetivo (Grolnick y Ryan, 1987, 1989; Miserandino, 1996; Ryan y Connell, 1989; Sheldon y Elliot, 1999).

La teoría de la autodeterminación afirma que existen una serie de determinantes y de mediadores que inciden en la motivación. Entre los primeros está el clima motivacional de orientación hacia la tarea y el apoyo a la autonomía. Entre los segundos, las orientaciones de meta y las necesidades psicológicas básicas. Es la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: (a) autonomía, (b) competencia y (c) relaciones interpersonales las que promueven de manera independiente el bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2000). La necesidad de autonomía se refiere a experimentar la sensación de opción o voluntad a la hora de iniciar, mantener o terminar una conducta. La necesidad de competencia se refiere al sentimiento de eficacia al interactuar con el mundo social o físico. La necesidad de relacionarse hace referencia al afecto recibido en la interacción con los demás, resultando un sentimiento general de pertenencia. En el caso de los adolescentes, las necesidades de autonomía y relaciones interpersonales son muy importantes puesto que el sentimiento personal de autonomía y las relaciones interpersonales son críticos en esta etapa evolutiva y, en este sentido, los padres juegan un papel relevante para la satisfacción de estas necesidades (Assor, Roth y Deci, 2004). Así, los jóvenes que se sienten más unidos a sus padres se sienten más autónomos y experimentan un mayor bienestar psicológico que aquellos cuyos padres no generan un entorno apropiado para satisfacer estas necesidades (Niemi et al., 2006; Ryan, Stiller y Lynch, 1994).

Por otra parte, otro de los aspectos relacionados con el bienestar psicológico subjetivo ha sido la inteligencia emocional percibida (IEP). La IEP se ha definido como el conocimiento que tienen los individuos acerca de sus propios sentimientos (Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, 2002). Diversas investigaciones han demostrado que la IEP se ha asociado positivamente con el bienestar psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Ghorbani, Davidson, Bing, Watson y Mack, 2002; Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). Nosotros pensamos que la IEP puede jugar un papel muy importante en la explicación del bienestar psicológico de los alumnos universitarios dado que las interacciones que se producen en el proceso educativo (entre iguales, con el profesorado, con los servicios académicos en general, etc.) provocan muchas emociones asociadas a dichas situaciones de aprendizaje (por ejemplo estrés ante los exámenes, prácticas, exposiciones, etc.). Sin embargo, no existen estudios que incorporen la IEP dentro del marco teórico general de la teoría de la autodeterminación en el contexto educativo. Por todo ello, se hace necesario plantear investigaciones que aporten datos para entender el bienestar de los alumnos universitarios y establezcan un punto de partida para facilitar dicho bienestar independientemente del contexto en el que el alumno decida formarse.

MARCO TEÓRICO.



CAPÍTULO 1.

INTELIGENCIA EMOCIONAL.

CAPÍTULO 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL.

“El corazón tiene razones que la razón desconoce...”

Blaise Pascal

1. Introducción.

Este capítulo lo introduciremos con el origen y el desarrollo histórico de la inteligencia emocional, abordaremos la definición de inteligencia emocional y explicaremos los diferentes y múltiples modelos de inteligencia emocional. Además hablaremos de las formas de evaluar la inteligencia emocional, y expondremos investigaciones puntuales sobre inteligencia emocional en el campo educativo. Por último incluiremos un apartado de investigaciones que relacionan la inteligencia emocional, los procesos automáticos y la motivación.

2. Inteligencia Emocional.

2.1. Origen y desarrollo histórico de la inteligencia emocional.

Galton, en 1870, fue uno de los primeros investigadores en realizar un estudio sistemático sobre las “diferencias individuales” en la capacidad mental de los individuos, utilizando un desarrollo de correlación de métodos. Tempranamente, propuso un análisis estadístico como aplicación al fenómeno mental, así como su implicación y uso. También fue pionero en el empleo de cuestionarios y métodos no tradicionales (Roback y Kierman, 1990).

En 1890, Catell desarrolló pruebas mentales con el objeto de convertir la psicología en una ciencia aplicada. Fue el primer psicoanalista en América en darle una cuantificación al estrés, a partir de su trabajo experimental (Catell, 1903). En 1905, por encargo del Ministerio francés, Binet desarrolló un instrumento para evaluar la inteligencia de los niños. En 1916, dicho instrumento fue modificado por Terman y en él aparece por vez primera el cociente intelectual.

Thorndike propuso la inteligencia social a partir de la ley del efecto, antecesora de la hoy conocida inteligencia emocional (IE). Este mismo autor estableció además de la inteligencia social, la inteligencia abstracta y la inteligencia mecánica (Thorndike, 1920). En la década de los treinta, Wechsler dio a conocer dos baterías de prueba: escalas para adultos (Wechsler Adult Intelligence Scale, y escala para niños (Wechsler Intelligence Scale for Children), las cuales hoy en día son utilizadas (Evoys y Weschsler, 1981). Es de destacar que esta época se vio marcada por un silencio teórico en el caso de la inteligencia, debido al auge del conductismo.

A partir de 1960 se observó un debilitamiento en las posturas conductistas, y se produjo la emergencia de procesos cognitivos con el estructuralismo. Piaget, educado en la tradición del coeficiente intelectual, se opuso a dichas posturas psicométricas y del pensamiento de la información, y aunque no emprendió una crítica contra el movimiento de prueba, su punto de vista se percibe en las acciones científicas que realizó, desarrollando una visión distinta a la de la cognición humana. Según él, el principio de todo estudio del pensamiento humano debe ser la postulación de un individuo que trata de comprender el sentido del mundo (Gardner, 1993). Otra aportación importante es la del psicólogo soviético Vygotsky, quien encontró que las pruebas de inteligencia no dan una indicación acerca de la zona de desarrollo potencial de un individuo.

Desde entonces han existido diferentes reformulaciones a la ley del efecto, como las realizadas por Freud y Ribot en la década de los veinte. Freud utilizó la ley del efecto, al introducir el concepto de racionalidad como complemento del principio de satisfacción, estableciendo el “principio de la realidad”. Por su parte, Ribot hace alusión a dicho concepto en su famosa “lógica de los sentimientos” (Ribot, 1925;

Freud, 1971).

Otras reformulaciones objetivas fueron las realizadas por Hull (1951) y Skinner (1974). Hull propuso un planteamiento fisiologicista, y Skinner lo desarrolló sobre una base operacionista.

Otro enfoque de la ley del efecto es el propuesto por Dollard y Miller desde el punto de vista cognitivo. En la misma línea está el trabajo de Galperin (Dollard y Miller, 1977; Galperin, 1979). Posteriormente, Piaget (1972) y Maslow (1973) formularon un enfoque de desarrollo dinámico del principio.

A últimas fechas, el desarrollo de la neurociencia ha estimulado la aparición de modelos integradores de la ley del efecto, combinando la capacidad racional con la determinación voluntaria. Lo anterior se desenvuelve en el contexto de un nuevo paradigma, llamado inteligencia emocional.

Marina (1993), experto en el área, afirma que “si bien es cierto que las ciencias cognitivas han realizado aportaciones valiosas, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, la cual deberá desarrollarse holísticamente, lo que es lo mismo no sólo enfocada hacia la razón, sino también provista de emociones”.

La idea de la inteligencia actual subyace en la “capacidad de adaptación” que proporciona. Sternberg (1997) establece que bajo la idea de la globalización (refiriéndose a la psicología), “la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo y en cierto sentido con la salud mental”.

En 1983, Gardner publicó *Frames of Mind*, donde reformula el concepto de la inteligencia. Este autor establece que los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia y cada una es relativamente independiente de las otras. Estas siete inteligencias son las siguientes: inteligencia auditiva musical, inteligencia cinestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia verbal-lingüística, inteligencia lógico-matemática. Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la inteligencia social de Thorndike: la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Gardner, en 1995 incluyó la inteligencia naturista y en 1998 volvió a modificar su teoría, agregando un nuevo tipo, la inteligencia existencial.

El concepto de inteligencia emocional (IE) como tal fue propuesto por Salovey y Mayer en 1990, a partir de los lineamientos de Gardner en su teoría (Salovey y Mayer, 1990). Sin embargo, este concepto no es nuevo pues tiene su origen en la “ley del efecto” formulada por Thorndike en 1988, cuando propuso en su tesis doctoral un principio explicativo del aprendizaje animal.

En 1990, Salovey y Mayer estructuraron su concepto de IE a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. No obstante, corresponde a Goleman el mérito de difundir profusamente el concepto en 1995, donde introduce el estudio de la IE, sus alcances y beneficios en el campo de la administración (Goleman, 2000).

El concepto de IE nació de la necesidad de responder al interrogante: ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria? Según sus autores, la IE está formada por metahabilidades que pueden ser categorizadas en cinco competencias: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar emociones, capacidad de motivarse a sí mismo, reconocimiento de emociones ajenas y control de las relaciones.

Es importante mencionar que si bien el campo de IE como objeto de estudio fue desarrollado por psicólogos, existen importantes trabajos de base biológica, como los de LeDoux (1987, 2002), quien demuestra teórica y experimentalmente que la amígdala actúa como nexo entre el cerebro emocional y racional. Así mismo, con ayuda de tecnologías como la resonancia magnética funcional y la tomografía por emisión de positrones (TEP), han sido probadas las relaciones de la actividad del cerebro (cerebro reptil, cerebro emocional, cerebro racional) con las emociones de la razón, aportando información sobre cómo la emoción está representada en el cerebro y proporcionando hipótesis alternativas acerca de la naturaleza de procesos emocionales.

2.2. Definición de inteligencia emocional.

Existen diversas definiciones de inteligencia emocional, casi tantas como autores han escrito sobre el tema tratado. En este sentido, la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones (Weisinger, 1988). Asimismo, Gardner (1993, p. 301), define inteligencia emocional como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. Por otro lado, la inteligencia emocional se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones (Mayer y Cobb, 2000, p. 273).

Mayer et al. (2000, p. 109) explicaron que la inteligencia emocional es la capacidad de procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones. De este modo, la inteligencia emocional incluye las habilidades de (Mehrabian, 1996):

- Percibir las emociones personales y la de otras personas.
- Tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias.
- Participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto.
- Trabajar donde sea, en la medida de lo posible, gratificante desde el punto de vista emocional.
- Armonización entre el trabajo y el ocio.

Bar-On en 1997 define inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente. Sin embargo, uno de los principales autores, Goleman (1995), se refiere a la inteligencia emocional como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales. Goleman (1995, p. 89) define inteligencia emocional como “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las

relaciones”. Más tarde Goleman (1998, p. 98), reformula esta definición de la siguiente manera: “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”.

Otros autores como Martineaud y Elgehart (1996, p. 48) definen inteligencia emocional como “capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro”.

En este sentido, la inteligencia emocional es la aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia (Cooper y Sawaf, 1997, p. 52).

Una vez expuestas diferentes definiciones sobre el tema tratado, se entiende que la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo, que tiene en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y/o la agilidad mental. Estas características configuran rasgos de carácter como: la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (Gómez, Galiana y León, 2000, p. 55-56). A partir de aquí, se ha realizado la siguiente definición de inteligencia emocional. Esta es la capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interactuar con el entorno dinámico.

2.3. Principios de la inteligencia emocional.

La siguiente cuestión, una vez definida lo que es inteligencia emocional, es proporcionar unos principios básicos para que se pueda obtener una correcta inteligencia emocional. Se puede decir que la inteligencia emocional, fundamentalmente (Gómez et al., 2000) se basa en los siguientes principios o competencias:

- *Autoconocimiento.* Capacidad para conocerse uno mismo, saber los puntos fuertes y débiles que todos tenemos.

- *Autocontrol.* Capacidad para controlar los impulsos, saber mantener la calma y no perder los nervios.
- *Automotivación.* Habilidad para realizar cosas por uno mismo, sin la necesidad de ser impulsado por otros.
- *Empatía.* Competencia para ponerse en la piel de otros, es decir, intentar comprender la situación del otro.
- *Habilidades sociales.* Capacidad para relacionarse con otras personas, ejercitando dotes comunicativas para lograr un acercamiento eficaz.
- *Asertividad.* Saber defender las propias ideas respetando la de los demás, enfrentarse a los conflictos en vez de ocultarlos, aceptar las críticas cuando pueden ayudar a mejorar.
- *Proactividad.* Habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándose de sus propios actos.
- *Creatividad.* Competencia para observar el mundo desde otra perspectiva, diferente forma de afrontar y resolver problemas.

Este conjunto de principios expuestos, darán lugar a una mayor o menor inteligencia emocional. En este sentido, el hecho de que un individuo pueda tener una mayor creatividad que otro individuo, no quiere decir que de forma intrínseca obtenga una mayor inteligencia emocional, ya que concurren otros factores como si el individuo sabe explotar esa creatividad. Por el contrario, la falta de creatividad se puede verse compensado por una mayor automotivación.

2.4. Modelos de la inteligencia emocional.

Como se pudo observar en el apartado anterior, la inteligencia emocional no es un concepto sencillo, conlleva la complejidad implícita de todo constructo psicológico y además está compuesto por una variedad de elementos que lo caracterizan. Con base en los distintos planteamientos teóricos revisados, se podría decir de forma muy general, que es un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades, aptitudes y competencias que determinan la conducta de un individuo, así como sus estados mentales y sus disposiciones anímicas. Los componentes que conforman la IE varían según el enfoque del autor que los presente, sin embargo, como es de esperar, hay coincidencia en ellos, lo cual podrá observarse en la clasificación que se

presenta a continuación de los modelos que fueron considerados como los más importantes.

A partir de la literatura, se ha realizado una revisión de los principales modelos sobre inteligencia emocional. Estos se han clasificado en modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos que complementan a ambos. En los modelos mixtos se encuentran los principales autores, Goleman (1995) y Bar-On (1997). Estos incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia. Por otro lado se encuentran los modelos de habilidades que fundamentan el constructo de IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional. En este sentido estos modelos no incluyen componentes de factores de personalidad, siendo el más relevante de estos modelos el de Salovey y Mayer (1990). Éstos postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos. El modelo de Salovey y Mayer ha sido reformulado en sucesivas ocasiones desde que en el 1990, Salovey y Mayer introdujeran la empatía como componente. En 1997 y en 2000, los autores realizan sus nuevas aportaciones, que han logrado una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados y por ende, uno de los más populares. Por último existen otros modelos que incluyen componente de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones de personales, que en algunos casos son fruto de constructos creados ad hoc con la finalidad de enfatizar el sentido popular y divulgativo del constructo IE.

2.4.1. Modelo de Daniel Goleman.

Goleman (1995, p. 285).define a la Inteligencia Emocional (IE) como “una serie de habilidades, las cuales incluirían el autocontrol, celo y persistencia y la habilidad para motivarse uno mismo... hay una palabra, que representa este cuerpo de habilidades: carácter.”

Este autor, quien además de incluir en su definición de IE elementos del modelo de Salovey y Mayer (1990), también reconoce que su concepto se inclina por

algo más amplio y enfatiza que “el concepto de resiliencia del ego es muy parecido a lo que es [este modelo de] inteligencia emocional, debido a que incluye competencias emocionales y sociales” (Goleman, 1995, p. 44).

Sobre la amplitud de su concepto de IE, podemos destacar que Goleman recoge e integra aportaciones de otras líneas de investigación relacionadas con la Inteligencia Emocional como: el manejo del sentimiento de la culpa y obsesiones, de Tice y Bausmeister (1993); el optimismo, de Seligman (1990); la creatividad y el flujo creativo, de Csikszentmihalyi (1990); o las aportaciones de LeDoux (1986, 1993, 1996) sobre el papel de la amígdala en el control de las emociones. Goleman divide a la inteligencia emocional en dos tipos de competencias: personales y competencias sociales.

Competencias personales.

1. Conocimiento de las propias emociones. El conocimiento de uno mismo. La capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en el que aparece.
2. Capacidad para controlar las emociones. De la conciencia de uno mismo surge la habilidad que permite controlar los sentimientos y adecuarlos al momento.
3. Capacidad de motivarse a sí mismo. Igual que el sentido de autoeficacia, propone el control de la vida emocional y su subordinación a una meta.

Competencias sociales.

4. Reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía.
5. Control de las relaciones. Habilidad que presupone relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas.

Desde la formulación de su modelo en 1995, Goleman ha ido revisando dichas competencias y subcomponentes como se muestra en la tabla 1.1. En el modelo de 1998 (Goleman, 1998) propone una teoría de desempeño organizacional basado en la IE donde cada dimensión se define con mayor amplitud.

En la actualidad (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 2001), integra la dimensión de la motivación dentro del campo de la autorregulación, el aprovechamiento de la diversidad pasa a formar parte de la empatía y ha renombrado algunas competencias (p.e., la sinceridad ha pasado a ser transparencia). De igual forma ha fundido la habilidad de comunicación en la competencia de la influencia (Goleman, Baoyatzis y Mckee, 2002).

Tabla 1.1. *Comparación de modelos de IE de Daniel Goleman.*

1995		1998		2000	
Competencias personales	Competencias sociales	Competencias personales	Competencias sociales	Competencias personales	Competencias sociales
1. Conocimiento de las propias emociones.	4. Reconocimiento de las emociones ajenas.	1. Conciencia de uno mismo. *Conciencia emocional.	4. Empatía. *Compresión hacia los demás. *Altruismo.	1. Conciencia de uno mismo. *Conciencia emocional.	3. Conciencia social. *Empatía. *conciencia de la organización.
2. Capacidad para controlar las emociones.	5. Control de las relaciones.	*Valoración adecuada de uno mismo. *Confianza en uno mismo.	*Aprovechamiento de la diversidad. *Conciencia política.	*Valoración adecuada de uno mismo. *Confianza en uno mismo.	*Servicio.
3. Capacidad de motivarse a si mismo.		2. Autorregulación. *Autocontrol *Credibilidad *Locus de Control interno. *Flexibilidad. *Agrado por la novedad.	5. Habilidades sociales. *Influencia. *Comunicación. *Liderazgo *Canalización del cambio. *Resolución de conflictos. *Colaboración y cooperación. *Habilidades de equipo.	2. Autogestión. *Autocontrol emocional *Transparencia. *Adaptabilidad. *Logro. *Iniciativa *Optimismo.	4. Gestión de las relaciones. *Liderazgo. *Influencia. *Desarrollo de los demás. *Catalizar el cambio. *Gestión de los conflictos. *Establecer los vínculos. *Trabajo en equipo y colaboración.

2.4.2. Modelo de inteligencia socio-emocional de Reuven Bar-On.

El Modelo Multifactorial de Bar-On (1997) se caracteriza por un conjunto de aptitudes, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad para lograr el éxito en el manejo de las exigencias y presiones del entorno. El autor presenta cinco grupos que los llama componentes factoriales, estos son:

1. *Intrapersonales* compuesto por cinco elementos que son los siguientes:

a) Autoconcepto. Respetarse y ser consciente de si mismo.

- b) Autoconciencia emocional. Conocer sus propios sentimientos.
- c) Asertividad. Expresarse abiertamente y defender sus derechos personales sin mostrarse agresivo ni pasivo.
- d) Independencia. Controlar las propias acciones y pensamientos, sin dejar de consultar a otros para obtener información necesaria.
- e) Autoactualización. Alcanzar su potencialidad y llevar una vida rica y plena.

2. *Interpersonales* compuestos por los elementos:

- a) Empatía. Reconocer y comprender las emociones de los otros, mostrar interés por los demás.
- b) Responsabilidad social. Mostrarse como un miembro constructivo de un grupo social, mantener las reglas sociales y ser confiable.
- c) Relaciones interpersonales. Establecer y mantener relaciones interpersonales caracterizadas por dar y recibir afecto y sentirse a gusto con ello.

3. *Adaptabilidad* donde se encuentran:

- a) Prueba de realidad. Correspondencia entre lo emocionalmente experimentado y lo que ocurre objetivamente.
- b) Flexibilidad. Ajustarse a las cambiantes condiciones del medio.
- c) Solución de problemas. Identificar y definir problemas e implementar soluciones potencialmente efectivas.

4. *Manejo del estrés* constituido por:

- a) Tolerancia al estrés. Sufrir eventos estresantes sin sentir que no se puede influir en ellos.
- b) Control de impulsos. Resistir y retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior de mayor importancia.

5. *Estado de ánimo y motivación* aquí encontramos:

- a) Optimismo. Manejar una actitud positiva ante la adversidad.
- b) Felicidad. Disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, divertirse y expresar sentimientos positivos.

Después de importantes trabajos de literatura psicológica Bar-On (2006), plantea que su modelo consta de las siguientes habilidades:

- (a) La habilidad para reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos.
- (b) La habilidad para comprender como las personas se sienten y se relacionan.
- (c) La habilidad para regular y controlar las emociones.
- (d) La habilidad para cambiar, adaptar y solucionar problemas de índole personal e interpersonal.
- (e) La habilidad para generar un estado de automotivación y afectos positivos.

Según este modelo, las personas socio-emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprender y relacionarse con los demás, comprenden cómo se sienten las otras personas, pueden tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás; son, generalmente, optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontan el estrés sin perder el control (Bar-On, 1997).

2.4.3. Modelo de la inteligencia emocional rasgo de Petrides y Furnham.

Estos dos autores parten de la idea de que hay dos formas de evaluar la inteligencia emocional, escalas de autoinforme (p.e., respuestas tipo Likert) y escalas de máximo rendimiento (p.e., WAIS). Además proponen que si se utiliza el método de autoinforme estaremos midiendo la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad de orden inferior y, si utilizamos instrumentos de rendimiento, estaremos evaluando la inteligencia emocional como una habilidad.

Desarrollar ítems que evalúen la inteligencia emocional como habilidad es una tarea complicada y desafiante, mientras que las escalas que cuantifican la inteligencia emocional rasgo es una tarea más directa, como la avalan la cantidad de instrumentos tipo Likert que se han desarrollado (Ferrando, 2006).

Estos autores conciben la inteligencia emocional rasgo como un grupo de “formas de actuar habituales y autovaloraciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar información emocional”

Petrides y Furnham (2001) tienen una forma curiosa de conceptualizar los factores de la inteligencia emocional rasgo. Se basaron en varios modelos de inteligencia emocional y escogieron los factores comunes a la mayoría de los modelos, eliminando los factores con un menor parecido (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007). Además indican que los factores propuestos en su modelo muestran altos niveles de correlación y, por ende, no pueden ser entendidos como factores estadísticamente hablando (Petrides y Furnham, 2001). En la Tabla 1.2. podemos ver los 15 factores y la percepción que tiene una persona con altas puntuaciones en esa subescala.

Tabla 1.2. Factores Petrides y Furnham (Petrides et al., 2007).

Factor	Personas con una puntuación alta se ven:
Adaptabilidad.	Con flexibilidad y voluntad para adaptarse a nuevas condiciones.
Asertividad.	Con carácter para defender sus propios derechos.
Percepción emocional de uno mismo y de los demás.	Ve con claridad los sentimientos propios y ajenos.
Expresión emocional.	Con capacidad para comunicar los sentimientos al resto de las personas.
Gestión emocional de los demás.	Con capacidad para influir en los sentimientos propios y de los demás.
Regulación emocional.	Con capacidad para controlar las emociones.
Baja impulsividad.	Reflexivo y con capacidad para resistir a los impulsos.
Habilidades de relación.	Capacidad para mantener relaciones personales satisfactorias
Autoestima.	Con éxito, con autoconfianza y automotivación. Con pocas probabilidades de rendirse.
Competencia social.	Con capacidad para trabajar en equipo y altas habilidades sociales.
Manejo del estrés.	Con capacidad para soportar la presión y regular el estrés.
Empatía rasgo.	Con capacidad para ponerse en el lugar del otro.
Felicidad rasgo.	Contento y satisfecho con su vida.
Optimismo rasgo.	Seguro de sí mismo y pensando que la vida le sonríe

2.4.4. Modelo Salovey y Mayer.

El término de inteligencia emocional en sí mismo ya había aparecido previamente referido en algunos trabajos (véanse Greenspan, 1989; Leuner, 1966;

Payne, 1986). Y autores como Lazarus (1991), Izard (1992) y Ledoux (1996) indagaron sobre el vínculo entre emoción y cognición en los años ochentas y noventas. Pero no sería hasta que se presenta formalmente con la publicación del artículo Emotional Intelligence en la revista *Imagination, Cognition and Personality*, definida como "...un subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de supervisar las emociones propias y la de los demás, hacer discriminaciones entre ellas y usar esta información (afectiva) para guiar la acción y el pensamiento de uno" (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Desde la definición que hacen Salovey y Mayer distinguen lo que es la inteligencia *per se* de los modelos de inteligencia y por ello argumentan que, basándose en una concepción más amplia de la misma, la IE podría ser una inteligencia y no necesariamente apearse al modelo unifactorial de inteligencia de Spearman (*g*). En su abordaje conceptual, reconoce la IE como parte de la inteligencia social al proponer que, tanto el sentido adaptativo de resolver exitosamente los problemas sociales, como el pensamiento constructivo (Epstein, 1984), se relacionan con la información afectiva. Específicamente, el concepto inicial se subsume a los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal que propuso Gardner (1983).

Según sus autores, el haber escogido el término "inteligencia" obedece a que muchos problemas intelectuales contienen información emocional que debe ser procesada y su procesamiento puede ser distinto al que supone una información no emocional (Mayer y Salovey, 1993). A lo largo de diversos trabajos donde analizaron, por un lado, la habilidad de las personas en identificar las emociones con diversos tipos de estímulos, y, por otro lado, la comprensión de emociones en historias, se dieron cuenta que los resultados de dichas investigaciones sugerían la idea de que subyacía una habilidad común que se asemeja a un tipo de inteligencia (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Según su propuesta, los individuos difieren en el grado en que atienden, procesan y utilizan la información afectiva tanto en un nivel intrapersonal (discriminar entre emociones propias) como en un nivel interpersonal (manejar las emociones de otros). Inicialmente el modelo de Salovey y Mayer (1990) estaba compuesto por tres ramas: valoración y expresión de emociones, regulación emocional y utilización

emocional, cada una de ellas compuesta por diferentes procesos. Siete años más tarde lo reformularon, y la inteligencia emocional pasó a estar compuesta por cuatro factores, percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

2.4.4.1. Modelo inicial.

Salovey y Mayer (1990), dividían su modelo inicial en tres ramas y la descomponían en diferentes factores que a su vez incluían diferentes habilidades. (Figura 1.1.).

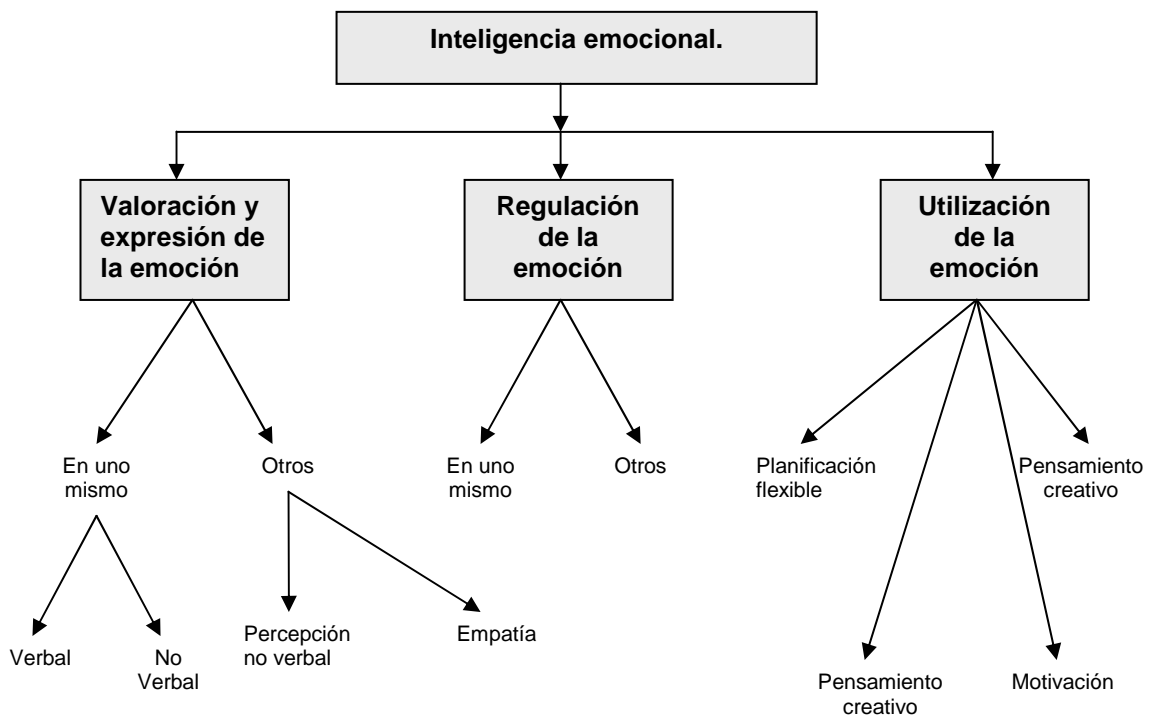


Figura 1.1. Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (Fuente: Basado en Salovey y Mayer, 1990).

Valoración y expresión de la emoción.

Para dar sustento teórico a esta dimensión, Salovey y Mayer descompone esta rama en factores personales (en uno mismo) y factores interpersonales (en otros). Estos autores plantean que, al entrar la información en el sistema perceptual es

cuando tienen lugar los procesos que subyacen a la inteligencia emocional, este factor permitiría una correcta valoración y expresión de emociones.

En los factores personales existen dos vías por las que se procesa la información emocional, la verbal y no verbal. Salovey y Mayer se valen de ciertos estudios sobre casos de alexitimia, en primera instancia para sugerir que puede existir una habilidad especializada en codificar y decodificar la representación emocional, y que la integración entre afecto y pensamiento puede ocurrir a nivel neurológico (Damasio, 1994; Mayer y Salovey, 1993; Salovey, Hesse y Mayer 2001).

Los factores interpersonales también dividen esta dimensión en dos ramas, la vía no verbal y la empatía. Estos autores consideraron esta habilidad como básica pues estimaron que, en la medida en que las personas identificaran y expresaran mejor sus emociones, serían hábiles también en valorar las emociones en los demás (en este caso haciendo una valoración de las señales no verbales de las personas). Una vez apreciadas las emociones se procedería a calibrar una respuesta basada en la emoción percibida. Por lo tanto, partiendo de los estudios que han encontrado diferencias individuales a la hora de identificar las emociones en las expresiones faciales, los autores concluyen que las personas con mayor capacidad en este factor tendrán patrones de conducta más adaptativos.

Para fortalecer este último planteamiento usaron también el concepto de empatía como la capacidad para comprender y sentir lo que otra persona está experimentando, es un aspecto central de la inteligencia emocional. Las personas con altos niveles de inteligencia emocional, entendida desde el punto de vista inicial de Salovey y Mayer (1990), son capaces de promover relaciones interpersonales cálidas; además, a mayor número de amigos, compañeros, familiares, etc., con alta inteligencia emocional, mejor será el entorno social.

Como conclusión, podremos señalar que las personas con una mayor inteligencia emocional pueden percibir y responder más rápido a sus propias emociones y, de esta manera, expresar mejor sus emociones a los demás. Además, estas personas son más empáticas y expresivas emocionalmente (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990).

Regulación de la emoción.

Se basa en la idea de que las personas buscan entender y ejercer control sobre sus experiencias emocionales además de ejercer esta regulación en sí mismo y en otros. Conforme Salovey y sus colaboradores (Salovey et al., 2001) esto es posible bajo dos premisas fundamentales:

1. La predisposición de tomar parte en tal regulación. Aunque no se ha abordado de forma directa, algunos constructos recientes pueden capturar el deseo de autorregulación emocional: ambivalencia sobre la expresión emocional, niveles de conciencia emocional, creencias sobre el alivio del estado de ánimo negativo, pensamiento constructivo y experiencias meta-estado de ánimo.
2. El repertorio de estrategias conductuales que afectan las propias emociones. Ordenar la secuencia de eventos que pueden maximizar una sensación de placer o ayudar a otras personas para mantener un humor positivo.

La predisposición de regularse así mismo conlleva un sentido de autoeficacia; por tanto, aquellos que creen que pueden hacer algo para cambiar un estado de ánimo negativo tienen más posibilidades de sentirse mejor que aquellos que no se sienten capaces. No obstante, la idea es que esta regulación emocional no se limita a una regulación individual, sino que también implica que una persona puede tener la habilidad de regular las emociones en otras personas, esto sería una consecuencia de derivar el sentido de autoeficacia para regular la emoción en si misma.

Utilización de la emoción.

Se refiere al aprovechamiento de las propias emociones para resolver problemas. Proponen que las emociones o los estados de ánimos pueden ayudar a través de las siguientes vías, pensamiento creativo, atención redirigida, planificación flexible y emociones motivantes.

- *Pensamiento creativo.* Salovey y Mayer sugieren que los sujetos con un estado de ánimo positivo categorizan mejor diferentes aspectos de los problemas y una mejor categorización conlleva a ver relaciones entre los fenómenos, lo que

les ayuda a encontrar una solución al problema. Así, las personas que puedan fomentar estados de ánimos positivos serán más hábiles a la hora de hallar soluciones a los problemas.

- *Atención redirigida.* Permite afrontar los problemas cuando ocurren emociones intensas, permitiendo discriminar y centrar la atención a lo prioritario. Por ejemplo, un estudiante que ha puesto todas sus fuerzas estudiando una asignatura difícil, y recibe comentarios de los compañeros que no sacará nada presentarse al examen. Este estudiante tendrá que redirigir su atención y continuar estudiando si quiere superar la asignatura. Los autores plantean que personas con un mayor nivel de inteligencia emocional serán más hábiles en esta tarea.
- *Planificación flexible.* Al momento de prever cursos de acción futuros dependiendo del estado de ánimo lo haremos de dos formas positiva o negativamente. Las personas con emociones positivas pueden considerar los eventos como ventajosos de ahí que consideren un panorama más amplio de alternativas. Esta habilidad es muy semejante a la denominada “optimismo inteligente” (Seligman, 1990, 1995). A modo de ejemplo, un estudiante que necesita sacar buenas notas para entrar en la carrera deseada, dependiendo de su estado de ánimo así actuará, es decir con un estado de ánimo positivo emprenderá todos los planes de acciones posibles y se enfrentará con más éxito a las diferentes situaciones, y con un estado de ánimo negativo lo más probable es que si no saca las notas necesarias para acceder a la carrera deseada, no volverá a intentarlo por no sentirse capaz para conseguirlo.
- *Motivación.* La emoción puede ser usada como un reforzador para utilizarse en la persistencia para conseguir metas (Alpert y Haber, 1960). Algunas personas podrían imaginar resultados negativos como un método para motivar el desempeño (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, y Brower, 1987). Otros autores han denominado a esta habilidad como motivación de logro (McClelland, 1985), etc. Como ejemplo, dos estudiantes que tienen que superar un examen con nota para acceder a una beca. Está el estudiante que hace antes de estudiar algo que le motive (p.e., escalar) y después está el otro

estudiante preocupado y agotado de estudiar, abandonando actividades que le ayudan a motivarse para continuar estudiando.

2.4.4.2. Modelo actual.

Mayer y Salovey (1997) siete años más tarde, reformulan el modelo dándole un mayor énfasis a los aspectos cognitivos (Van Rooy, Viswesvaran y Pluta, 2005; Pérez, 2009). En este modelo se propone que la inteligencia emocional está formada por cuatro habilidades, desde los procesos más básicos (percepción de emociones) hasta los más complejos (regulación emocional). Las habilidades de cada dimensión se desarrollan gradualmente con la edad y la experiencia (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006). También se propone, desde un planteamiento del procesamiento de información, que el primer factor denominado percepción emocional, es el encargado de recibir la información; los dos siguientes, facilitación emocional y comprensión emocional, procesan la información; la facilitación emocional, a través del uso de las emociones, facilita el procesamiento cognitivo, mientras que la comprensión emocional procesa la información relativa al sistema emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000a).

La percepción emocional, es la primera habilidad del modelo y se basa en la capacidad para percibir y expresar emociones correctamente. La percepción emocional implica registrar, atender y descifrar mensajes emocionales tanto en los demás como en nosotros mismos, en expresiones faciales, voz, objetos, arte, etc. A modo de ejemplo, sería cuando un profesor percibe por la expresión facial que determinado alumno no tiene un buen día.

Aunque la habilidad para percibir emociones es universal (Ekman, 2003), la capacidad para percibir emociones no es la misma en todas las personas. Algunas personas no comprenden bien como se sienten, o como se siente otras o que les está sucediendo, o simplemente perciben las emociones que son agradables o desagradables y, algunos pocos, tienen todo un repertorio para describir los diferentes matices de las emociones y tener una mayor capacidad de percepción tanto para sí mismo como para otros (Fiori, 2009).

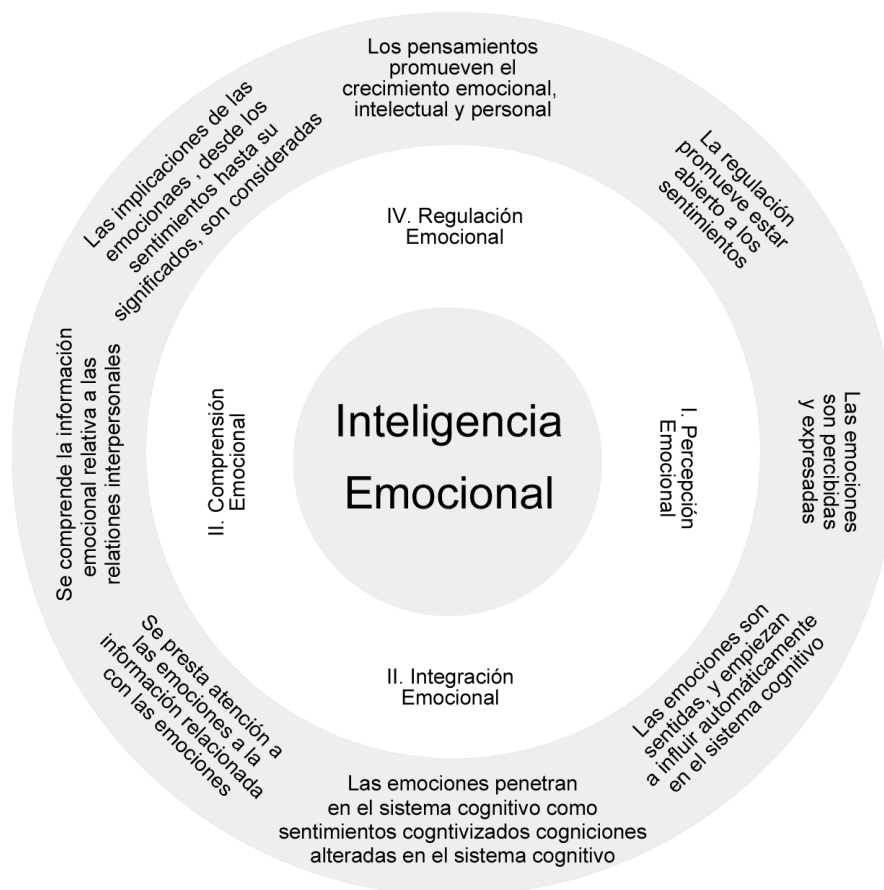


Figura 1.2. Modelo de inteligencia emocional de 1997.

La segunda habilidad es la facilitación emocional y se encarga de integrar las emociones para facilitar el procesamiento cognitivo. Salovey y Mayer conciben que las emociones son complejas organizaciones formadas por aspectos fisiológicos y cognitivos que penetran en el sistema cognitivo de dos maneras: como sentimientos cognitivizados, por ejemplo, alguien podría decir: tengo asco, o como cogniciones alteradas, por ejemplo, podría decir: soy repugnante. Cuando la emoción penetra, alterando o facilitando el pensamiento, se implica la facilitación emocional. Esta dimensión juega un papel importante cuando las personas predicen cómo se van a

sentir en una determinada situación, las personas difieren en la manera que usan la información emocional para conseguir sus objetivos.

Otra habilidad es la comprensión emocional y esta conlleva entender las dificultades de relaciones entre emociones. Involucra la capacidad tanto predictiva como retrospectiva de las causas de los diferentes estados anímicos. Supone comprender como se combinan los diferentes estados emocionales como ejemplo, el sentirse desanimado más estar entristecido implicaría un estado de depresión). Las personas con altas capacidades en este factor serán capaces de entender con facilidad las relaciones interpersonales. A modo de ejemplo, un profesor cuando ve que un alumno no se está rindiendo como lo hace habitualmente sabrá por qué y sabrá como reformular la situación para que el alumno mejore. Personas con altas capacidades en este factor entienden perfectamente cómo influirá su comportamiento en otras personas y además lo utilizan para mejorar las relaciones sociales. La empatía, capacidad para sentir lo que sienten los otros, es un aspecto fundamental de la comprensión emocional (Fitness, 2005).

Por último la cuarta habilidad es la regulación emocional, en esta dimensión se reduce, se magnifica o se modifica las respuestas emocionales tanto propias como de los demás. También se incluye la habilidad para sentir diferentes emociones mientras tomamos un decisión. Este factor tiene que estar necesariamente precedido de una buena percepción y comprensión emocional. Solamente si hemos percibido correctamente las emociones uno puede cambiar de humor y comprender las emociones adecuadamente (Mayer et al., 2000a). (Figura 1.2.).

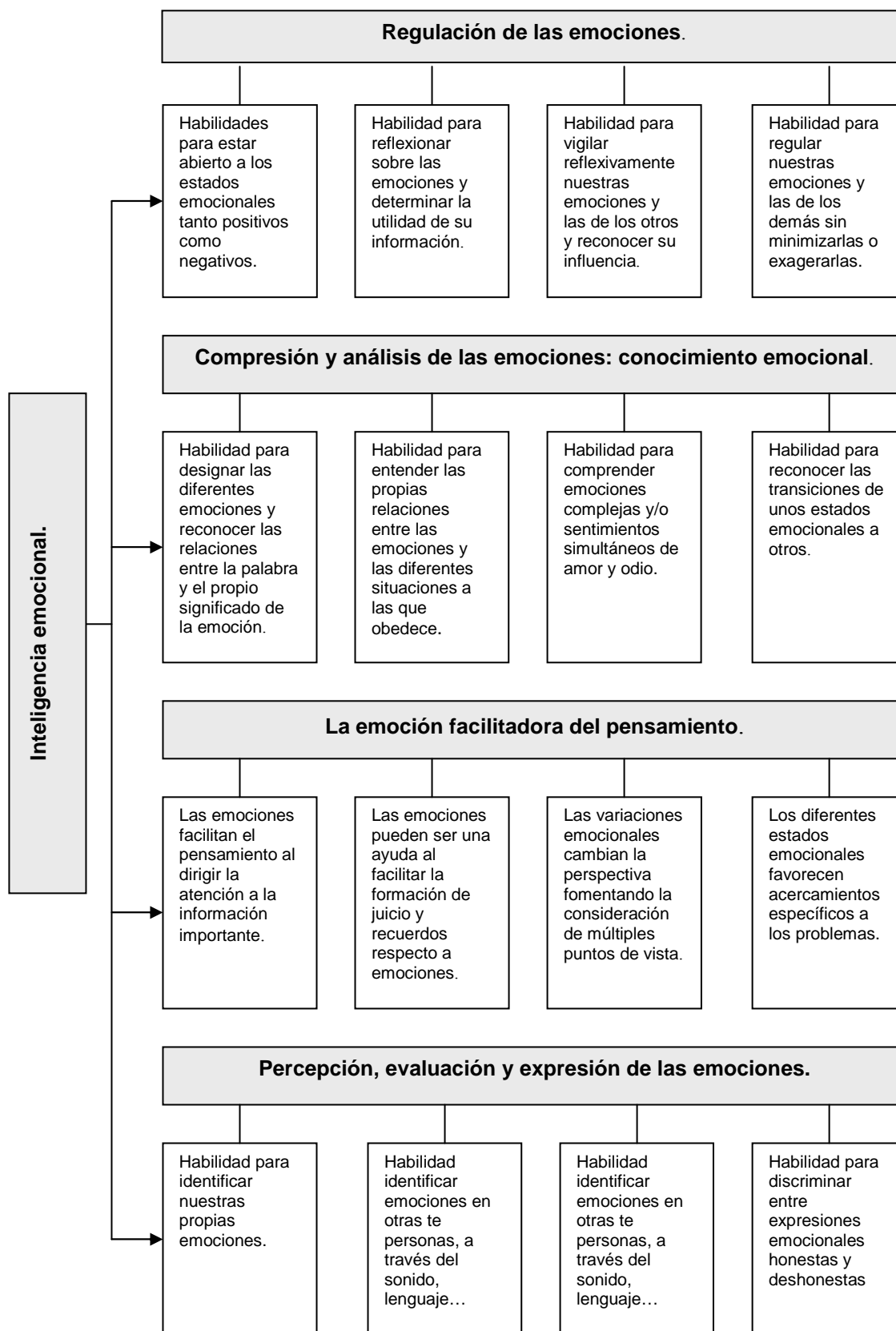


Figura 1.3. Mayer y Salovey (1997), adaptado por Fernández-Berrocal y Extremera (2005a).

2.4.5. Modelos de regulación emocional y ajuste psicológico.

En las últimas décadas se ha producido un incremento importante en la importancia dada al manejo de la emoción, y no la emoción misma, como aspecto a la base de diversas formas de psicopatología y otras formas de desajuste psicológico, en lo que se ha venido a denominar la revolución del afecto (*affect revolution*, Fischer y Tangney, 1995). Esta línea de investigación viene a destacar que la presencia de alteraciones conductuales y psicopatológicas no está relacionada tanto con una excesiva emoción negativa o positiva, como con la escasa habilidad para regular dicha emoción de manera que resulte saludable y facilite el ajuste a las demandas. La relevancia de la investigación en regulación emocional, que incluye la definición de emoción, de regulación emocional, la diferencia entre emoción y regulación emocional, la medida de la emoción y regulación emocional, y el impacto de la regulación emocional en psicopatología, y ajuste social y laboral, la observamos en la publicación de números especiales dedicados al mismo en revistas como *Child Development* o *Journal of Experimental Child Psychology*, así como de numerosos artículos de impacto. La importancia de la regulación emocional (RE) se ha evidenciado en contextos tan diversos como el clima en el aula (Adrian, Zeman y Veits, 2011), la salud (Gross y John, 2003); la psicopatología (Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010) etc.

La importancia creciente dada a la RE da lugar al surgimiento de diferentes modelos cada uno de los cuales enfatiza un aspecto particular, tanto en lo que tiene que ver con la relación entre diferentes formas de regulación emocional y des/ajuste psicológico, como en lo que tiene que ver con los programas dirigidos a la promoción de estrategias de RE saludables. No obstante, a través de modelos se tiende a concebir la RE como el conjunto de procesos automáticos y controlados dirigidos a modular las emociones que se tienen para producir una respuesta adaptativa a las demandas del entorno. También a través de modelos existe acuerdo en la relación entre RE adecuada y buena salud, relaciones interpersonales satisfactorias, y ejecución académica y profesional exitosa; y de manera paralela entre RE no adecuada y diversas formas de psicopatología, problemas de salud, y problemas de ajuste social y académico/profesional (Aldao et al., 2010).

De toda la investigación en manejo de emociones, destacamos tres modelos por ser los que más evidencia están acumulando, ya sea en contextos académicos y /o profesionales, como en el ámbito de la psicopatología. Además, trabajan conceptos de regulación ligeramente diferentes, desde Mayer y Salovey que defienden el manejo directo de emociones (reparación emocional) hasta Hayes, que habla más de regulación conductual porque entiende que las emociones no se pueden manejar (alterar, reducir, eliminar, etc.) directamente y lo único sobre lo que el individuo tiene control es lo que hace mientras tiene una emoción particular. Los tres modelos de regulación emocional y ajuste psicológico son los siguientes:

2.4.5.1. Regulación Emocional como un indicador de inteligencia emocional: Mayer y Salovey.

Mayer y Salovey (1997) consideran la inteligencia emocional como una habilidad, y es el modelo de inteligencia emocional que ha acumulado más evidencia empírica (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006) frente al modelo de inteligencia emocional-social (Bar-On, 1997, 2000), y el modelo de inteligencia emocional de Goleman (Goleman, 1998, 2001). De los tres modelos de IE, el modelo de Mayer y Salovey destaca por una base teórica sólida, la originalidad de su instrumento de medida, y su fuerte base empírica. Según este modelo, la inteligencia emocional es el conjunto de cuatro habilidades: 1) percepción: habilidad de percibir emociones propias y de otros, así como en otros estímulos como objetos, música, historias, etc.; 2) asimilación: habilidad de generar, usar y sentir las emociones en la medida necesaria para comunicar sentimientos o influir en procesos cognitivos; 3) comprensión emocional: habilidad de entender información de tipo emocional y de cómo las emociones se combinan y cambian con el paso del tiempo; y 4) regulación emocional: habilidad de estar abierto a los sentimientos, vigilarlos y alterarlos, tanto los propios como los de otros, con el objetivo de facilitar el crecimiento personal. En este modelo, la habilidad de la regulación o reparación emocional es la habilidad más compleja, cuya competencia se monta sobre las tres habilidades previas. Según estos autores, podemos reparar nuestras emociones vía directa o indirecta. Vía directa, los autores sugieren que los humanos tenemos la habilidad de mantener y alargar las experiencias alegres, a la vez que minimizamos las experiencias tristes. Vía indirecta, los humanos podemos regular nuestras emociones de dos maneras: por un lado,

exponiéndonos a situaciones que nos hacen recuperar emociones positivas cuando éstas, por cualquier razón, están ausentes; y por otro, rodeándonos de personas que puedan alegrarnos cuando estemos tristes, o relajarnos cuando estemos nerviosos.

En aportaciones más recientes, Mayer, Salovey y Carusco (2008) dan un giro a su modelo para destacar aún más el concepto de *regulación emocional* como la capacidad de controlar y alterar las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Más específicamente, definen la inteligencia emocional como la capacidad para saber cómo determinados comportamientos, situaciones, o experiencias subjetivas pueden minimizar, maximizar o mantener una experiencia emocional en uno mismo o en otras personas (Dunn, Brackett, Ashton-James, Schneiderman y Salovey, 2007; Lopes, Nezlek, Extremera, Hertel, Fernández-Berrocal, Schütz y Salovey, 2011).

Diferentes estudios transversales han relacionado el rendimiento académico y la adaptación al centro con la regulación emocional (Brackett y Mayer, 2003; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006) y recientemente se ha mostrado que las personas que puntúan más alto en una prueba de regulación emocional tienden a experimentar menos conflictos con los demás y tener relaciones sociales más positivas (Lopes et al., 2011). En resumen, la inteligencia emocional tal cual se aborda desde este modelo, contribuye al establecimiento de relaciones cálidas, el cuidado, la capacidad de afrontar eficazmente los problemas del estudiante, y la creación de un ambiente relajado en el aula (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey, 2010).

La inteligencia emocional según este modelo se mide con el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), validada al castellano por (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos 2004). Los autores posteriormente desarrollaron y explotaron el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). Los instrumentos de medida lo explicaremos en el siguiente apartado.

2.4.5.2. Regulación emocional y psicopatología: Gross.

Desde este modelo, la regulación emocional es lo que se hace con la emoción al tiempo que se tiene. Dicho de otro modo, la regulación emocional no es una habilidad que se tiene o no se tiene. Al contrario, regulación emocional es implícito al concepto de emoción. Frente a regulación emocional como concepto único, como habilidad que bien se desarrolla o no se desarrolla, el autor propone que existen diferentes maneras o estrategias de regulación emocional y que las diferentes estrategias tienen consecuencias diferentes en la vida de los individuos. Las maneras de regulación emocional, se distinguen en términos de su temporalidad en el proceso de la emoción. Por un lado, las estrategias centradas en los antecedentes de la emoción se ponen en marcha antes de que ocurra la respuesta emocional. La estrategia más representativa de este tipo es el *reappraisal* o reinterpretación, que consiste en generar interpretaciones positivas sobre un evento estresante para disminuir la reacción de estrés (Gross, 1998). Por otro lado, las estrategias centradas en la respuesta se ponen en marcha después de que la emoción ya ha ocurrido. De entre todas ellas, destaca la supresión, que consiste en ocultar el componente expresivo de la emoción. El grupo de investigación liderado por Gross ha acumulado evidencia tanto en el plano experimental como en el plano correlacional de que el uso de la supresión y el *reappraisal* son dos estrategias de regulación diferentes y tienen consecuencias diferentes en la vida de los individuos. La evaluación de estas estrategias las evalúan con el *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ; Gross y John, 2003), que evalúa la supresión y el *reappraisal* como dos estrategias independientes a nivel individual.

En población adulta, se ha observado que la supresión mantenida durante largos períodos de tiempo como estrategia de regulación predominante, está relacionada con mayor probabilidad de rumiación, menos afecto y expresión de emociones positivas (más de las negativas), evitación de las relaciones cercanas con otros, y bajo bienestar informado. Por el contrario, el *reappraisal* mantenido durante largos períodos de tiempo como estrategia de regulación predominante se relaciona con un incremento en el optimismo, más y mejor expresión de emociones positivas (menos de las negativas), relaciones más cercanas con otros, menos sintomatología depresiva, y mayor autoestima y bienestar informados.

2.4.5.3. Inflexibilidad psicológica, evitación experiencial y psicopatología: Hayes.

Frente a la supresión conductual que propone Gross, desde una perspectiva funcional a los problemas de regulación emocional se ha propuesto el concepto de evitación experiencial (EE), que vendría a constituir un concepto más general de supresión, y cuyo aspecto clave sería la supresión emocional (frente a la conductual o supresión del componente expresivo de la emoción que propone Gross). La EE ocurre cuando el individuo no está dispuesto a permanecer en contacto con eventos privados que se viven de manera aversiva (p.e., sensaciones corporales desagradables, emociones negativas, pensamientos obsesivos, recuerdos traumáticos), y la tendencia a hacer cosas para alterar la forma y frecuencia de estos eventos privados y los contextos que los ocasionan. La EE puede llegar a convertirse en problemática si estos intentos deliberados por cambiar la emoción interfieren con otras respuestas que, si se emitieran, situarían al individuo en una dirección vital de valor personal.

Uno de los mecanismos básicos que subyace a la EE es la fusión cognitiva, que ocurre cuando los individuos se dejan llevar por el contenido literal de sus pensamientos y emociones actuando en la dirección que éstos marquen, en lugar de tratarlos como estados internos pasajeros (Greco, Lambert y Baer, 2008). Y ambos, EE y fusión cognitiva contribuyen a lo que se denomina desde este modelo inflexibilidad psicológica.

La inflexibilidad psicológica se produce cuando la cognición interactúa con contingencias directas y produce una incapacidad para ajustar la propia conducta a las metas individuales que cada uno establece en una dirección de significado personal (Hayes, Luoma, Bond, Masuda y Lillis, 2006). El resultado es una vida limitada y escasa satisfacción vital.

La EE está presente en una variedad de alteraciones psicológicas tales como la rigidez cognitiva observada en la rumiación y la preocupación excesivas, patrones desadaptativos de perseverancia conductual, escasa habilidad para recuperarse después de sufrir un trauma, y dificultades para planificar y trabajar hacia metas a largo plazo; aspectos que parecen clave en alteraciones psicopatológicas como la

depresión, los trastornos de ansiedad, esquizofrenia, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, y adicciones (Kashdan y Rottenberg, 2010).

La inflexibilidad psicológica se mide actualmente con el Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II; Bond, Hayes, Baer, Carpenter, Guenole, Orcutt, Waltz y Zettle, 2011), que mide los mismos constructos que su versión previa, el Acceptance and Action Questionnaire (AAQ; Hayes Strosahl, Wilson, Bissett, Pistorello, Toarmino, et al., 2004), pero muestra mejor consistencia psicométrica. Existe una versión del AAQ-II para adolescentes. Se trata del Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (AFQ-Y; Greco, Lambert y Baer, 2008). El AAQ en sus diferentes versiones, incluidas el AFQ-Y, mide inflexibilidad psicológica, el proceso que subyace, según esta aproximación, diversas formas de problemas de conducta, psicopatología y en definitiva, una reducida calidad de vida.

Como contraposición a la EE, la flexibilidad psicológica, cuyo estudio ha estado presente en las últimas décadas aunque con nombres diversos, tales como auto-resiliencia (Block, 1961), control ejecutivo (Posner y Rothbart, 1998), modulación de respuesta (Patterson y Newman, 1993), y auto-regulación (Carver y Scheier, 1998; Muraven y Baumeister, 2000) ocurre cuando una persona puede 1) adaptarse a las demandas cambiantes de su ambiente; 2) reconfigurar sus recursos mentales; 3) cambiar perspectivas; 4) encontrar el equilibrio entre deseos, necesidades y áreas vitales (Kashdan y Rottenberg, 2010). La flexibilidad psicológica se considera pieza clave en el funcionamiento social y personal saludable (Bonanno, Papa, Lalande, Westphal y Coifman, 2004), por ejemplo permitiendo a la persona dejarse guiar en sus decisiones y acciones por lo que le importa a la larga. En este sentido, la flexibilidad parece mover al individuo desde acciones motivadas extrínsecamente hacia la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). En el plano experimental, se ha observado que la flexibilidad está relacionada con menor sufrimiento psicológico (Luciano, Páez y Valdivia, 2010).

2.4.6. Otros modelos.

En estos se incluyen como comentaba anteriormente, componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones personales, que en algunos casos son fruto de constructos creados ad hoc con la finalidad de

enfatar el sentido popular y divulgativo del constructo inteligencia emocional.

2.4.6.1. Modelo Cooper y Sawaf.

Se le ha denominado como el modelo de los “Cuatro Pilares”, por su composición. Dicho modelo se ha desarrollado, principalmente, en el ámbito organizacional de la empresa. A continuación, se han desarrollado los 4 aspectos fundamentales del modelo:

1. Alfabetización emocional. Constituida por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feedback, la intuición la responsabilidad y la conexión. Estos componentes permiten la eficacia y el aplomo personal.

2. Agilidad emocional. Es el componente referido a la credibilidad, la flexibilidad y autenticidad personal que incluye habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles.

3. Profundidad emocional. Permite explorar diferentes maneras de enfrentar la vida y el trabajo con potencial único y propósito, y de respaldar esto con integridad, compromiso y responsabilidad, lo cual a su vez aumenta su influencia sin autoridad.

4. Alquimia emocional. Estimula el crecimiento del instinto creador y capacidad de fluir con los problemas y presiones y de compartir por el futuro construyendo capacidades para percibir nuevas oportunidades.

2.4.6.2. El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla.

Estos autores establecen las siguientes áreas, dentro del modelo en 1999:

1. Autoconocimiento emocional. Reconocimiento de los sentimientos.

2. Control emocional. Habilidad para relacionar sentimientos y adaptarlos a cualquier situación.

3. Automotivación. Dirigir las emociones para conseguir un objetivo, en esencia para mantenerse en un estado de búsqueda permanente y mantener la mente creativa para encontrar soluciones.

4. Reconocimiento de las emociones ajenas. Habilidad que construye el autoconocimiento emocional.

5. Habilidad para las relaciones la inteligencia emocional y las capacidades: reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales, forman parte de la inteligencia interpersonal.

2.4.6.3. El modelo de Matineaud y Engelhartn.

Estos autores centran su trabajo en la evaluación de la inteligencia emocional empleando unos cuestionarios referidos a diferentes ámbitos, integrando como componentes de la inteligencia emocional:

1. El conocimiento es sí mismo.
2. La gestión del humor.
3. Motivación de uno mismo de manera positiva.
4. Control de impulso para demorar la gratificación.
5. Apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

Este modelo se diferencia del resto por la apertura externa, introduciendo factores exógenos.

2.4.6.4. El modelo de Elías, Tobías y Friedlander.

Estos autores señalan como componentes de la inteligencia emocional :

1. Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
2. Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
3. Hacer frente a los impulsos emocionales.
4. Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos.
5. Utilizar habilidades sociales.

Como resumen Elias, Tobias, y Friedlander, (1999), integran los modelos anteriores para homogeneizar la medición del constructo inteligencia emocional.

2.4.6.5. El modelo de Rovira.

Realiza en 1998 una valiosa aportación con respecto a las habilidades componentes de la inteligencia emocional. El autor engloba el modelo en 12 dimensiones:

1. Actitud positiva.
 - Valorar más los aspectos positivos que los negativos.
 - Resaltar más los aciertos que los errores, las utilidades que los defectos, el esfuerzo que los resultados.
 - Hacer uso frecuente del elogio sincero.
 - Buscar el equilibrio entre la tolerancia y exigencia.
 - Ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.
2. Reconocer los propios sentimientos y emociones.
 - Reconocer los propios sentimientos y emociones.
3. Capacidad para expresar sentimientos y emociones.
 - Expresar sentimientos y emociones a través de algún medio apropiado.
4. Capacidad para controlar sentimientos y emociones.
 - Tolerancia a la frustración.
 - Saber esperar.
5. Empatía.
 - Captar las emociones de otro individuo, a través del lenguaje corporal.
6. Ser capaz de tomar decisiones adecuadas.
 - Integrar lo racional y lo emocional.
7. Motivación, ilusión, interés.
 - Suscitar ilusiones e interés por algo o alguien.
8. Autoestima.
 - Sentimientos positivos hacia sí mismo.
 - Confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos.
9. Saber dar y recibir.
 - Ser generoso.
 - Dar y recibir valores personales: escucha, compañía y/o atención
10. Tener valores alternativos.
 - Dar sentido a la vida.
11. Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.
 - Capacidad de superarse en situaciones difíciles.
12. Ser capaz de integrar polaridades.
 - Integrar lo cognitivo y lo emocional.

2.4.6.6. El modelo de Vallés y Vallés.

Vallés y Vallés (1999) describe en su modelo una serie de habilidades aspectos: Conocerse a sí mismo, automotivarse, tolerar la autofrustración, llegar a acuerdos razonables con compañeros, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada situación, autorreforzarse, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, autoverbalizarse para dirigir el comportamiento, rechazar peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello de nos podría obsesionar, ser un buen conocedor del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que hacemos, ser capaz de divertirse, hacer actividades menos agradables pero necesarias, sonreír, tener confianza en sí mismo, mostrar dinamismo y actividad, comprender los sentimientos de los demás, conversar.

Asimismo el autor, establece otras características como: tener buen sentido del humor, aprender de los errores, ser capaz de tranquilizarse, ser realista, calmar a los demás, saber lo que se quiere, controlar los miedos, poder permanecer sólo sin ansiedad, formar parte de algún grupo o equipo, conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar, tener creatividad, saber por qué está emocionado, comunicarse eficazmente con los demás, comprender los puntos de vista de los demás, identificar las emociones de los demás, autoperibirse según la perspectiva de los demás, responsabilizarse de su comportamiento, adaptarse a nuevas situaciones y, autoperibirse como una persona emocionalmente equilibrada.

2.4.6.7. El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional.

Bonano (2001) fundamenta su modelo en los procesos de autorregulación emocional del sujeto para afrontar la emocionalidad de modo inteligente. El autor señala tres categorías generales de actividad autorregulatoria:

1. Regulación de Control. Son los comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales.
2. Regulación Anticipatoria. Anticipar los futuros desafíos que se pueden presentar.
3. Regulación Exploratoria. Adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener nuestra homeostasis emocional.

Bonano (2001) establece que todos los seres humanos portamos un grado de inteligencia emocional, que se ha de autorregular para su eficiencia.

2.4.6.8. El modelo Autorregulatorio de las experiencias emocionales.

Higgins, Grant, y Shah, (1999), fundamentan la autorregulación emocional, al igual que ocurre con Bonano pero estableciendo los siguientes procesos:

1. Anticipación regulatoria. Tratar de anticipar placer o malestar futuro.
2. Referencia regulatoria. Adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una misma situación.
3. Enfoque regulatorio. Estados finales deseados: aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) contra responsabilidades y seguridades (prevención).

2.4.6.9. El modelo de procesos de Barret y Gross.

Dichos autores, en 2001 y a partir de los anteriores modelos, incluyen los siguientes procesos:

1. Selección de la situación. Aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones.
2. Modificación de la situación. Adaptarse para modificar su impacto emocional.
3. Despliegue atencional. Elegir la parte de la situación en la que presta atención.
4. Cambio cognitivo. Posibles significados que se eligen en una situación.
5. Modulación de la respuesta. Influenciar las tendencias de acción.

Barret y Gross (2001) generan nuevos procesos a partir de Higgins et al. (1999) y completan el modelo anterior.

3. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional.

Ya pudimos ver en apartados anteriores como no existía un consenso respecto a la definición de inteligencia emocional. Este apartado no deja de ser menos complejo, ya que existe una gran cantidad de instrumentos desarrollados para medir las múltiples definiciones de inteligencia emocional. Por lo tanto, describiremos algunos de los instrumentos desarrollados en función de los modelos descritos anteriormente.

El Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) desarrollado por Bar-On (1997) consiste en una prueba de autoinforme que evalúa la inteligencia emocional, la que es definida como un conjunto de habilidades, capacidades y competencias personales, emocionales y sociales.

La estructura de la prueba de Bar-On (1997) consta de cinco factores que integran 15 subescalas agrupadas y tres escalas de validez. Este instrumento puede aplicarse a partir de los 16 años de edad en ambos sexos (Bar-On, 1997). La prueba ha sido traducida y aplicada a poblaciones de diferentes idiomas (español, francés, alemán, suizo, africano, hebreo y otros) demostrando su utilidad y aplicabilidad transcultural. Dupertuis y Moreno (1996) realizaron la adaptación al español del Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On (1997), la cual fue sometida al análisis de fiabilidad y validez. Esta prueba fue aplicada a una muestra de 300 sujetos y luego sus resultados fueron comparados con los obtenidos con muestras de otros países (Bar-On, 1997). El EQ-i se compone de 133 ítem en total con opciones de respuesta de tipo Likert de cinco puntos (1= Casi nunca, 5 = Con mucha frecuencia).

A continuación se describen los factores y se mencionan las subescalas que componen el instrumento (Bar-On, 1997).

1.- Escala intrapersonal: Evalúa la capacidad para captar y entender las propias emociones, sentimientos e ideas. Incluye las siguientes subescalas: (a) comprensión emocional de sí mismo, (b) asertividad, (c) autoconcepto, (d) autorrealización e (e) independencia.

- *Compresión emocional de sí mismo* (CM). La habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el por qué de éstos.

- *Asertividad* (AS). La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.

- *Autoconcepto* (AC). La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades.

- *Autorrealización* (AR). La habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos, y disfrutamos de hacerlo.

- *Independencia* (IN). Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

2.- Escala interpersonal: Hace referencia a la habilidad para estar en contacto y entender las emociones y sentimientos de los demás. Las subescalas que integran este factor son: (a) empatía, (b) relaciones interpersonales y (c) responsabilidad social.

- *Empatía* (EM). La habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.

- *Relaciones interpersonales* (RI). La habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.

- *Responsabilidad social* (RS). La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.

3.- Escala de adaptabilidad: Se refiere a la habilidad para ser flexible y modular las emociones con relación a las situaciones. Las subescalas que la integran son: (a) resolución de problemas, (b) prueba de realidad y (c) flexibilidad.

- *Solución de problemas* (SP). La habilidad para identificar y definir problemas como también para generar e implantar soluciones efectivas.

- *Prueba de la realidad (PR)*. La habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo).

- *Flexibilidad (FL)*. La habilidad para un realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

4.- Escala de manejo del estrés: Evalúa la capacidad para enfrentar las situaciones estresantes y el control de las emociones. Integran este factor las subescalas tolerancia al estrés y control de los impulsos.

- *Tolerancia al estrés (TE)*. La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.

- *Control de impulsos (CI)*. La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

5.- Escala de humor general: Mide la capacidad para tener una perspectiva positiva de la vida y poder disfrutar de ella con un sentimiento de contentamiento y bienestar general. La escala está integrada por las subescalas felicidad y optimismo.

- *Felicidad (FE)*. La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.

- *Optimismo (OP)*. La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

El inventario proporciona un cociente emocional total que expresa cómo se afrontan, en general, las demandas diarias, así como una escala de impresión positiva que evalúa la percepción excesivamente favorable de sí mismo y un índice de inconsistencia que expresa la discrepancia de las respuestas similares (Bar-On, 2006).

Varios estudios han demostrado adecuados índices de fiabilidad (Killgore, Kahn-Greene, Lipizzi, Newman, Kamimori y Balkin, 2008; Zeidner, Roberts y Matthews, 2002). El trabajo de Dawda y Hart (2000) muestran índices de consistencia interna, de .81 (subescalas control del estrés) a .93 (intrapersonal) y un alfa de de .96 para la escala final.

En lo que respecta al modelo de Petrides y Furnham en los últimos seis años se han estado desarrollando, adaptando y validando las diversas formas y traducciones del TEI-Questionnaire (Cuestionario del IE rasgo) en el contexto de un programa de investigación académica que se ha centrado principalmente en la IE rasgo (Petrides y Furnham, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

El TEI-Que está basado en la teoría y en el modelo de la IE rasgo, en cuyo marco se conceptúa la IE como un rasgo de personalidad, localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad (Petrides y Furnham, 2001, 2003), y evaluando los factores que creían más representativos de la inteligencia emocional (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007). Esta escala ha sido traducida y validada a más de quince idiomas (Petrides 2010), entre ellos al español, por Pérez (2007). La versión original 1.0 (Petrides y Furnham, 2001) consta de 144 ítems, mientras que la versión 1.5 (Petrides, 2009) comprende 153 ítems, ambas escalas reparten los ítems en 15 subescalas que se agrupan en 4 factores, excepto las subescalas adaptabilidad y automotivación que no forman parte de ningún factor. Además han desarrollado versiones para adolescentes, niños, reducidas etc. En la Tabla 1.3. se puede observar cuántos ítems forman cada subescala y a qué factor pertenece los ítems de la versión 1.0.

Son varios los trabajos que han examinado las propiedades psicométricas del TEI-Que en diferentes idiomas, han mostrado buenos índices de fiabilidad; sin embargo respecto a la validez de constructo el instrumento presenta problemas. Por ejemplo en la validación al alemán (Freudenthaler, Neubauer, Gabler, Scherl y Rindermann, 2008), para conseguir adecuados índices de ajuste, eliminaron dos subescalas, adaptabilidad y automotivación, también correlacionan errores entre las subescalas felicidad y optimismo, felicidad y habilidades sociales, asertividad y empatía y asertividad y relaciones sociales. En la validación al francés (Mikolajczak, Luminet, Leroy y Roy, 2007) analizaron la validez concurrente y la validez predictiva, pero no la validez factorial, por lo que no podemos saber cómo ajusta el modelo propuesto a los datos muestrales. De hecho, recientes investigaciones han planteado que los factores adaptabilidad y automotivación no se computen para el cálculo de puntuaciones factoriales (Gardner y Qualter, 2010). Respecto a la validez predictiva varios estudios han mostrado buenos índices. Por ejemplo

Mikolajczak y Luminet (2008) encontraron correlaciones positivas entre la versión francesa del TEI-Que y la evaluación de eventos estresantes. Mikolajczak, Nelis, Laloyaux, Hansenne y Bodarwe (2010) encontraron que a mayor puntuación en el TEI-Que, mayor activación en el lóbulo frontal izquierdo; este tipo de activación se ha relacionado con menor afecto negativo.

Tabla 1.3. *Factores del modelo de Petrides y Furnham (Sánchez-Ruiz, Pérez-González y Petrides, 2010).*

Factor	Subescala	Nº ítems	Ejemplo de ítem
	Adaptabilidad	9	Me suele costar adaptarme al día.
	Automotivación	10	Siento mucho placer por el mero hecho de hacer las cosas bien.
Autocontrol	Regulación emocional	12	Cuando alguien me ofende, normalmente no pierdo la calma.
Autocontrol	Manejo del estrés	10	Normalmente suelo lidiar con problemas que a la gente le desagradan.
Autocontrol	Baja impulsividad	9	Me suelo dejar arrastrar fácilmente.
Bienestar	Felicidad	8	La vida es bella.
Bienestar	Optimismo	8	Generalmente pienso que las cosas me irán bien en la vida.
Bienestar	Autoestima	11	Creo que tengo muchas habilidades.
Emocionabilidad	Expresión emocional	10	Me dice que raramente hablo de cómo me siento.
Emocionabilidad	Percepción emocional	10	Me suele costar reconocer qué emoción siento.
Emocionabilidad	Empatía	9	Me cuesta comprender por qué algunas personas se sienten ofendidas por determinadas situaciones.
Emocionabilidad	Habilidades sociales	9	Generalmente no estoy muy en contacto con mis amigos.
Sociabilidad	Asertividad	9	Cuando discuto con alguien, no me suele costar reconocerlo.
Sociabilidad	Gestión emocional	9	Normalmente puedo influir en los sentimientos de las personas.
Sociabilidad	Competencia social	11	Puedo tratar con las personas eficazmente.
	TEI-Que total	144	

En cuanto al modelo de habilidades existen dos tipos de escalas, de autoinforme y de ejecución. La escala de autoinforme más utilizada en castellano es la Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Formada por 48 ítems, mide tres dimensiones esenciales de la inteligencia emocional autopercebida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Está compuesta por tres dimensiones:

- *Atención* a los sentimientos. Capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, (21 ítems).
- *Claridad* en los sentimientos. Capacidad de comprender bien los sentimientos propios, (15 ítems).
- *Regulación* o reparación emocional. Capacidad de regular los estados emocionales correctamente, (12 ítems).

Esta escala ha sido validada al español por Fernández-Berrocal et al., (2004), denominándola TMMS-24, porque consta de 24 ítems 8 por cada factor, mantiene la composición factorial de la escala original, aunque algunos ítems fueron eliminados por su baja fiabilidad o por su escasa capacidad para evaluar inteligencia emocional intrapersonal; además, los ítems redactados en sentido negativo se reformularon en sentido positivo para una mejor comprensión de la escala (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). La consistencia interna medida con el alfa de Cronbach osciló entre .86 y .90; atención (0,90), claridad (0,90), y reparación (0,86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada. (Fernández-Berrocal, et al., 2004).

Diversos estudios han mostrado que la subescala atención se ha asociado positivamente con la ansiedad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006) y la autoestima (Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack, 2002), si bien Fernández - Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro (2006) no hallaron estas relaciones, se ha señalado que este factor puede actuar de una manera no lineal, es decir, puntuaciones extremas se asociarían a patrones desapadaptivos mientras que puntuaciones medias a patrones adaptativos. Por otra parte, las subescalas claridad y regulación emocional se han asociado a niveles altos de autoestima y bajos de ansiedad social (Salovey, Woolery, Stroud y Epel 2002).

Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) mencionan que el objetivo de esta escala no es medir la inteligencia emocional, pero sí creen que puede ayudar a identificar diferencias individuales que pueden diferenciar las personas capaces de percibir los sentimientos personales y revelar o expresar los sentimientos a los demás. Fernández-Berrocal y Extremera (2005b) señalan que esta escala evalúa la inteligencia emocional percibida.

Se ha destacado además que estos tres factores pueden funcionar de un modo secuencial, es decir, la atención como *input*, la claridad como proceso y la regulación como *output* (Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack, 2002). Por otra parte, diversos estudios han mostrado que la regulación emocional se asocia con diferentes indicadores de bienestar (Extremera, Durán y Rey, 2009; Landa, López-Zafra, Aguilar-Luzón y de Ugarte, 2009).

Hay señalar que las escalas de autoinforme han sido criticadas desde la perspectiva del modelo de las habilidades (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005a; Brackett y Salovey, 2006), porque no proporcionan una puntuación de la capacidad emocional, sino una estimación o creencia de las habilidades emocionales, porque la puntuación puede estar sesgada por problemas de deseabilidad social y porque no tiene en cuenta procesos automáticos. A pesar de las críticas, la TMMS es una escala muy utilizada por su facilidad de cumplimentación, su validez predictiva y concurrente.

Con el modelo actualizado (Mayer y Salovey, 1997) existía la preocupación de elaborar un test que midiera la inteligencia emocional como una inteligencia propiamente dicha y, para evitar los problemas antes mencionados, desarrollaron un test que cumpliera tres requisitos: 1) conceptual: la inteligencia debe medir rendimiento y no maneras de comportarse, por lo tanto debe evaluarse a través de preguntas; 2) correlacional: una inteligencia debe ser un grupo de habilidades relacionadas entre sí y con otras inteligencias; 3) debe aumentar con la edad y la experiencia.

Mayer, Caruso y Salovey (1999) desarrollaron un test, *Multi-Factor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) que ha sido la medida de habilidad más utilizada y que evaluaba las cuatro ramas del modelo anterior. Este primer test tuvo problemas de fiabilidad y validez de constructo (Matthews, Zeidner y Roberts, 2004; Roberts, Zeidner y Matthews, 2001). Años más tarde desarrollaron el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2000b), la primera versión solo tuvo fines de desarrollo. La última versión, la 2.0 (MSCEIT 2.0; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003), ha sido traducida y validada al español por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006).

Este test evalúa, con 141 ítems, los cuatro factores propuestos por el modelo de Mayer y Salovey (1997) percepción emocional, facilitación o uso de emociones, comprensión y regulación de las emociones a través de ocho tipos de tareas, dos por cada subescala o factor.

La subescala percepción emocional mide la capacidad de las personas para identificar emociones en uno mismo y en otros. Cuando se centra en uno mismo, la escala evalúa la autoconciencia y la ambivalencia respecto a las emociones, cuando se centra la percepción emocional en los demás, mide la capacidad para detectar emociones en fotografías de expresiones emocionales, diseños y paisajes.

La subescala de facilitación o uso de las emociones evalúa la capacidad de utilizar las emociones para centrar la atención y pensar de manera más racional, lógica y creativa. Se trata de describir las emociones con un vocabulario.

La subescala regulación emocional evalúa la capacidad para regular los estados de ánimo en uno mismo y en los demás. A través de diferentes situaciones mide si las personas son capaces de identificar las formas más eficaces para regular tanto su estado emocional como el de otras personas.

En lo que se refiere a las propiedades psicométricas, estudios realizados por los autores originales muestran adecuados índices de consistencia interna para el instrumento completo hallado por el método de las dos mitades paralelas de $\alpha = .93$ para las puntuaciones respecto a los expertos y de $\alpha = .91$ para las normativas, si se mira factor por factor encontramos, índices que van desde .76 hasta .91. También informan de una correlación test -retest de $r = .86$.

Respecto a la estructura factorial a través de un análisis factorial confirmatorio se probó un modelo de un factor, de dos factores y de cuatro factores, el que mejores índices de ajuste mostró fue el que coincide con el marco teórico descrito en el año 1997 (Mayer et al., 2003). Aunque una revisión más actual plantea que un modelo basado en tres factores obtiene mejores índices de ajuste (Fan, Jackson, Yang, Tang y Zhang, 2010).

En cuanto a la validez predictiva de este instrumento, varios trabajos han encontrado correlaciones significativas con diferentes aspectos; por ejemplo, rendimiento académico (Lyons y Schneider, 2005; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005), bienestar (Lopes, Salovey y Straus, 2003), esquizofrenia (Kee, Horan, Salovey, Kern, Sergi, Fiske y Green, 2009).

4. El papel de la inteligencia emocional en el alumnado.

La inteligencia emocional (IE) ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos. Las primeras publicaciones que aparecieron realizaron multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la inteligencia emocional en el aula. El único inconveniente fue que todas estas aseveraciones no estaban avaladas por datos empíricos contrastados que demostrasen, por un lado, el nivel predictivo de la IE y, por otro, el papel real de la IE en las distintas áreas vitales. Ha sido en los últimos años cuando se han investigado los efectos que una adecuada inteligencia emocional ejerce sobre las personas. En este apartado trataremos de revisar los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del contexto educativo con la finalidad de recopilar las evidencias existentes sobre la influencia de la IE, evaluada mediante diferentes instrumentos, en el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos.

A continuación vamos a resumir los hallazgos más significativos que la investigación en IE ha encontrado en cada una de estas áreas.

4.1. La inteligencia emocional y su influencia en los niveles bienestar y ajuste psicológico.

En los últimos años ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos. La mayoría de dichos trabajos ha seguido el marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997), quienes definen la IE con sus cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación, lo cual nos proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que

subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayudan a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal. Puesto que los componentes de la IE incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, el propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos con una mayor IE presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades.

Los estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con más IE (evaluada con el TMMS) informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey et al., 2002) e incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente (Salovey et al., 1995). Otros estudios realizados en Australia presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta IE responden al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja IE, e informan de menor depresión y desesperanza (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). Igualmente, Liao, Liao, Teoh, Liao (2003) han encontrado que los estudiantes de secundaria que indican menores niveles de IE tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas.

Los estudios llevados a cabo con una medida de habilidad (MEIS) presentan resultados similares. Los estudiantes universitarios con niveles altos de IE muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

En España, también se han llevado a cabo investigaciones con estudiantes adolescentes de enseñanza secundaria obligatoria (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999). Los resultados han mostrado que cuando a los adolescentes se les

divide en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en niveles más altos en IE, en concreto por una mayor claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de regulación de sus emociones. En cambio, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de IE y mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos que tratan de apartar de su mente. Igualmente, altas puntuaciones en IE se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Extremera, 2003). El mismo tipo de relaciones entre la IE y el ajuste emocional en estudiantes universitarios se ha encontrado en otros países de habla hispana como Chile (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002).

4.2. La inteligencia emocional y su influencia sobre la calidad de las relaciones interpersonales.

Desde los modelos de IE también se hace énfasis en las habilidades interpersonales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás. Esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la IE jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales. Los estudios realizados en esta línea parten de la base de que un alumno con alta IE es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación.

Además, las habilidades interpersonales son un componente de la vida social que ayuda a las personas a interactuar y obtener beneficios mutuos. Es decir, las habilidades sociales tienden a ser recíprocas, de tal manera que la persona que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas con los demás es más probable que reciba una buena consideración y un buen trato por la otra parte,

sin olvidar que el apoyo social ayuda a regular el impacto negativo de los estresores cotidianos.

Algunos estudios anglosajones han encontrado datos empíricos entre la IE y las relaciones interpersonales. Por ejemplo, mediante autoinformes se han encontrado relaciones positivas entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, et al., 2001). En la misma línea, Mayer, Caruso y Salovey (1999) mediante una medida de habilidad (MEIS) encontraron que los estudiantes universitarios con mayor puntuación en IE tenían también mayor puntuación en empatía. Otros estudios han sido realizados en etapas más tempranas, por ejemplo, se ha encontrado que los alumnos de primaria que obtenían mayores puntuaciones en una versión infantil del MEIS eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideraban más propensos a los comportamientos prosociales que los estudiantes con puntuación baja en IE (Rubin, 1999).

En un estudio realizado en Estados Unidos por Lopes, Salovey y Straus (2003), en el que utilizaron medidas de habilidad como (MSCEIT), se han hallado evidencias sobre la relación entre IE y la calidad de las relaciones sociales. Los estudiantes que puntúan alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaron variables de personalidad e inteligencia. Posteriormente, los autores extendieron estos resultados preguntándoles por su relación de amistad a los amigos de los estudiantes evaluados y observaron que quienes puntuaron más alto en la dimensión de IE relacionada con el manejo emocional informaron una interacción más positiva con los amigos; además, los amigos manifestaron que sus relaciones de amistad con ellos se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas, incluso controlando variables de personalidad tan importantes como extraversión o neuroticismo.

En otros estudios llevados a cabo en Australia con adolescentes de entre 13 y 15 años se encontraron resultados muy similares. Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)

constataron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los hombres; y que los adolescentes con alta IE eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad.

En una muestra de estudiantes universitarias españolas Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2003) hallaron relaciones positivas entre aspectos de IE y empatía y relaciones negativas con los niveles de inhibición emocional. En otro estudio en el que se utilizaron medidas de autoinforme de IE (TMMS) y de habilidad (MSCEIT) los datos encontrados son muy similares a los obtenidos con estudiantes anglosajones. La habilidad para regular las emociones propias y ajenas evaluadas mediante el MSCEIT predijo los niveles de intimidad, afecto y antagonismo que los alumnos universitarios tenían hacia su mejor amigo. Por otro lado, los factores del TMMS fueron predictores significativos de los niveles de empatía de los estudiantes hacia los demás, en concreto, puntuaciones altas en claridad y reparación se relacionaron con mayor toma de perspectiva y menores niveles de distrés personal; mientras que altos niveles de atención emocional se relacionó con un mayor nivel de implicación empática, pero también con un mayor distrés personal hacia los problemas ajenos Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

4.3. El papel de la inteligencia emocional como predictor del rendimiento escolar.

La línea de investigación dirigida a analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico ha mostrado resultados contradictorios. De hecho, los primeros estudios anglosajones realizados en población universitaria acreditaron una relación directa entre IE y rendimiento académico. En uno de ellos se mostraron evidencias del vínculo entre IE y rendimiento, mediante un diseño longitudinal para comprobar si las puntuaciones en IE evaluadas al empezar el curso académico permitirían predecir las puntuaciones obtenidas en las notas finales. Los datos demostraron que las puntuaciones en IE predecían significativamente la nota media

de los alumnos (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, et al., 1998). Posteriormente, los resultados de Newsome, Day y Catano (2000) no avalaron las relaciones positivas entre IE medida con el EQ-i (una medida de IE de autoinforme) y el rendimiento académico en estudiantes universitarios canadienses. Ni la puntuación total del cuestionario ni sus subescalas fueron predictores de las notas al finalizar el curso. A juicio de Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), la escasa relación encontrada en el estudio de Newsome et al. (2000) entre IE y rendimiento académico podría ser explicada por diferentes problemas metodológicos relacionados con la muestra, ya que se seleccionaron estudiantes que estaban pasando por distintos procesos de transición (p.e., estudiantes de primer año, estudiantes de último año, estudiantes a tiempo completo, alumnos a tiempo parcial, estudiantes adolescentes, estudiantes adultos). Por esta razón, Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) evaluaron exclusivamente a alumnos adolescentes que se encontraban en el proceso de transición de la enseñanza secundaria a la universidad y que iban a realizar sus estudios a tiempo completo. Los alumnos rellenaron una versión reducida del EQ-i (Bar-On, 2002) y al final del año académico se obtuvieron sus calificaciones. Los hallazgos fueron divergentes en función de cómo se operacionalizó la variable rendimiento académico. Cuando se examinó la relación entre IE y rendimiento académico en la muestra completa, los patrones de correlaciones fueron muy similares a los de Newsome et al. (2000) que evidenciaban la pobre capacidad predictiva de la IE total sobre la ejecución académica. No obstante, algunas de las subescalas del EQ-i (intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) sí predijeron significativamente el éxito académico (en torno a un 8-10% de la varianza en las puntuaciones). Como afirman los autores, aunque estos predictores fueron modestos, es interesante subrayar que estas habilidades predijeron las notas académicas el primer año de universidad con mayor exactitud que cuando se tomaban como referentes las notas obtenidas a lo largo de la enseñanza secundaria.

Más sorprendentes aún fueron los resultados obtenidos cuando se compararon los grupos que habían logrado diferentes niveles de rendimiento: estudiantes con altas puntuaciones académicas versus estudiantes con bajas puntuaciones académicas. Cuando se realizó esta división, el rendimiento académico apareció fuertemente vinculado con varias dimensiones de IE, como las

subescalas de habilidades intrapersonales, la adaptabilidad y el manejo del estrés. Mediante análisis discriminante se utilizó a la IE como variable predictora para la inclusión en el grupo de alto y bajo rendimiento académico. De forma general, la IE fue un poderoso predictor para identificar a estudiantes de primer año que iban a tener buen éxito académico al finalizar el semestre. En concreto, 82% de los estudiantes con alto rendimiento académico y 91% de los alumnos con bajo nivel académico fueron correctamente identificados y agrupados en función de sus puntuaciones en IE.

Por otro lado, Barchard (2003) evaluó a estudiantes universitarios mediante una prueba de habilidad de IE (MSCEIT), pero controlando habilidades cognitivas que tradicionalmente se han visto relacionadas con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo, visualización), junto con variables clásicas de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad). Sus resultados apoyaron la idea de que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Por tanto, la IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar.

También es posible que la relación entre IE y rendimiento académico no sea simplemente lineal y directa y que puedan estar influyendo otras características o variables presentes en el alumnado. De hecho, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003b) examinaron la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria (ESO), no como una relación directa entre IE y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. El estudio se llevó a cabo en dos institutos de Málaga, con estudiantes de la ESO que cumplimentaron una serie de medidas emocionales y cognitivas, y en el que también se recogieron sus notas académicas del primer trimestre. Los resultados mostraron nuevamente que altos niveles de IE (TMMS) predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos. Además, se observó que aquellos alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como

normales al finalizar el trimestre. En general, los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, permitieron vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar del alumno. El estudio puso en relieve conexiones entre rendimiento escolar e EI; concretamente, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Este hallazgo está en línea con los resultados de investigaciones estadounidenses que confirman que las personas con ciertos déficits (p.e., escasas habilidades, desajuste emocional, problemas de aprendizaje) es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarían más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades. En este sentido, los resultados indican que en los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo CI) la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

4.4. La influencia de la inteligencia emocional en la aparición de conductas disruptivas.

Una evaluación adecuada de la IE permite obtener datos muy útiles del funcionamiento y de los recursos emocionales del alumno, así como información sobre el grado de ajuste social y de bienestar en el ámbito individual, social y familiar. De esta manera, los estudios realizados evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Así, en conexión con lo examinado hasta ahora, es esperable que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Algunas investigaciones en el aula han relacionado la violencia y la falta de comportamientos prosociales de los alumnos con medidas de habilidad de IE (MEIS). Estos hallazgos han confirmado relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes, una evaluación por parte de sus compañeros

más positiva y menos comportamientos agresivos en el aula. Además, a juicio del profesor, el desarrollo de más conductas prosociales hacia los demás que el resto de los alumnos (Rubin, 1999). Otros estudios recientes con alumnos británicos de educación secundaria han constatado que los estudiantes con niveles más bajos de IE evaluada mediante autoinforme tienen un mayor número de faltas a clase injustificadas y sin autorización, y tienen más probabilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). Liau et al. (2003), por su parte, informan que los alumnos de secundaria con más baja IE muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes.

Datos preliminares de población adolescente española (de entre 14 y 19 años) muestran también asociaciones en la dirección esperada entre altos niveles de IE (evaluada con el TMMS) y menor número de acciones impulsivas, un temperamento menos agresivo y una menor justificación de la agresión en los adolescentes. Asimismo, cuando se dividió a los alumnos en función de sus niveles de justificación de la agresión (alto nivel de justificación de la agresión versus bajo nivel de justificación de la agresión) obtuvimos un perfil emocional muy concreto. Aquellos estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta regulación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

Por otro lado, en relación con el consumo de sustancias adictivas, investigaciones con adolescentes realizadas en Estados Unidos a partir de una medición de habilidad de IE (MEIS para adolescentes), han obtenido datos empíricos que constatan que una elevada IE se relaciona con un menor consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia (Trinidad y Johnson, 2002). Específicamente, los adolescentes con niveles más alto de IE informaron haber consumido menos tabaco en los últimos 30 días y haber bebido menos alcohol que los adolescentes que puntuaron bajo en IE. Estos resultados proporcionan evidencias de que una baja IE es un factor de riesgo para el consumo de tabaco y alcohol. Según Trinidad y Johnson (2002), los adolescentes emocionalmente

inteligentes detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco (Trinidad et al., 2002). Este mismo grupo de investigación ha evaluado el carácter protector de la IE sobre el riesgo de fumar (Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2004). Los resultados indicaron que los niveles de IE eran, efectivamente, un factor protector que disminuye el riesgo de fumar en los adolescentes. Más concretamente, los análisis revelaron que una alta IE se relaciona con una mayor percepción de las consecuencias sociales negativas asocia con fumar, junto con una mayor habilidad para rechazar más eficazmente el ofrecimiento de cigarrillos por parte de otros. Al mismo tiempo, los hallazgos indicaron que una alta IE se asociaba con una menor probabilidad de tener intención de fumar el año próximo. Estos datos proporcionarían evidencia de que aquellos individuos con alta IE pueden beneficiarse más de los programas de prevención de presión de grupo y que aquellos programas dirigidos a la prevención de consumo de tabaco en adolescentes incrementarían su efectividad si tuvieran en cuenta variables como la IE. Recientemente, este grupo también ha encontrado que los niveles de IE en los adolescentes pueden interactuar con la experiencia pasada de fumar y con los factores de riesgos psicosociales relacionados con la conducta de fumar e influir en la intención de hacerlo en el futuro. Aquellos alumnos con alta IE tienen más probabilidad de fumar al año siguiente si ya lo habían intentado con anterioridad. En cambio, los adolescentes con baja IE tienen más probabilidad de fumar en el futuro si sus puntuaciones en hostilidad son altas, o bien, si tienen una baja habilidad percibida para rechazar el ofrecimiento de cigarrillos por parte de los amigos (Trinidad et al., 2004).

Brackett, Mayer y Warner (2004), hallaron mediante una medida de habilidad (MSCEIT), que las mujeres puntuaron más alto que los hombres; sorprendentemente, la IE fue más predictiva de los comportamientos en la vida cotidiana de ellos que de ellas. Puntuaciones bajas en IE en hombres, principalmente en los factores de percepción y asimilación, se relacionó con resultados más negativos en el consumo de alcohol y drogas ilegales, mayor número de peleas físicas y comportamientos adictivos y relaciones negativas con los amigos. Además, los resultados se mantuvieron significativos cuando se

controlaron estadísticamente las puntuaciones de los sujetos en personalidad y en rendimiento académico. Es decir, en este estudio niveles altos de la IE se asociaron con una tasa más elevada de comportamientos negativos y desajuste social en hombres, pero no se encontraron estos mismos efectos para las mujeres. Los autores plantean que es posible que se produzca un efecto umbral donde sea necesario un nivel mínimo de IE para realizar actividades sociales correctas y que la proporción de hombres que está por debajo de ese umbral sea mayor que la proporción de mujeres. Según los autores, es posible que a partir de allí, un incremento en IE no correlacione con conductas positivas y lo sobrepasen en mayor medida las mujeres que los hombres (Brackett et al., 2004). En conclusión, los estudios revisados muestran relaciones interesantes entre los niveles de IE de los estudiantes y el consumo de sustancias adictivas. Es posible que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesiten utilizar otro tipo de reguladores externos (p.e., tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen a esas edades.

5. Investigaciones experimentales de la inteligencia emocional en el área educativa.

Las investigaciones empíricas sobre la IE en el campo de la educación han sido muy fértiles. Los trabajos realizados van desde las destrezas más elementales como la identificación de emociones en rostros faciales, hasta las más complejas como la regulación emocional en situaciones de estrés. Estas investigaciones han evaluado distintas habilidades como percepción de emociones, identificación de emociones y su relación positiva con la empatía, la emoción como facilitadora del pensamiento, relación entre la tarea y la emoción, conocimiento emocional y regulación de emociones entre otras.

Sobre la percepción de emociones destaca el trabajo de Mayer, DiPaolo y Salovey (1990), quienes identificaron emociones a partir de estímulos visuales como expresiones faciales, colores y diseños abstractos entre estudiantes universitarios. También trabajaron sobre la identificación de emociones y su relación positiva con la empatía. Estos autores mostraron que si las personas al realizar el test tenían un

estado de ánimo negativo, su percepción tendía hacia el efecto negativo en los estímulos presentados. En consecuencia, los investigadores concluyeron que para entender los estados emocionales de las personas que nos rodean se requiere previamente identificar sus emociones.

Fernández-Berrocal y su grupo trabajaron sobre la emoción como facilitadora del pensamiento y probaron que en tareas de tipo perceptivo y en cuestiones complejas tales como el razonamiento la solución de problemas, los estados emocionales determinan la forma en que se presenta la información.

Ellis y Ashbook (1988) y Oaksford, Morris, Grainger, Williams y Mark (1996) investigaron sobre las relaciones entre la tarea y la emoción y determinaron que cuando la tarea es muy compleja y la emoción muy fuerte se produce un déficit en la ejecución.

Mayer y Salovey (1995) y Mayer y Geher (1996) investigaron sobre el conocimiento emocional y la capacidad de identificar emociones desde el discurso. A partir de sus investigaciones concluyeron que esta destreza proviene de una mayor sensibilidad a las reacciones emocionales internas y externas del individuo, y que existe un amplio conocimiento de las conexiones entre pensamiento y emoción.

En lo que respecta a la regulación de emociones, Joseohson, Singer y Salovey (1996) realizaron un estudio de laboratorio partiendo del hecho de que algunas personas al experimentar emociones de carácter negativo recurren a estrategias para alcanzar estados emocionales de naturaleza positiva. En el referido estudio se analizó cómo los individuos recuperaban determinados recuerdos para regular sus estados emocionales negativos. En otro trabajo sobre la misma línea, Martínez-Pons (1997) mostró la relación de la IE con la percepción personal de la calidad de vida, el dominio de tareas y la sintomatología depresiva. Bajo la misma óptica de investigación destacan tres trabajos realizados por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-Mc Nally, Ramos y Ravira (1998a); Fernández-Berrocal, Ramos, Alcaide, Domínguez, Fernández-Mc Nally, Jiménez de la Peña y Ravira (1998b) y Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco (1999a). A continuación en la tabla 1.6. presentamos algunas investigaciones en el ámbito educativo.

Tabla 1.6. Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito educativo.

Ámbitos de investigación	Fuentes	Instrumentos	Muestras	resultados
Ajuste psicológico	Fernández- Berrocal, Alcalde y Ramos (1999)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta- Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Los alumnos depresivos presentaban bajas puntuaciones en IE (baja claridad y reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos rumiativos.
	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes adolescentes australianos	Mayor IE en mujeres que en varones. Los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional.
	Ciarrochi, Chan y Caputi (2000)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes universitarios australianos	Alta IE se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales.
	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta- Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	Alta IE se relacionó con menos síntomas físicos, niveles más bajo en ansiedad social y depresión. mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menos afrontamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo, menores niveles de rumiación y percepción de estresarse como menos amenazantes.
	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	Medida de autoinforme: <i>Trasxxxx</i>	Estudiantes universitarios americanos	Alta IE (claridad) se asoció con una recuperación más rápida y eficaz ante una emoción estresante inducida experimentalmente.
	Lopes, Salovey y Straus (2003)	Medida de habilidad: MSCEIT)	Estudiantes universitarios americanos	Alta IE se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos.
	Ciarrochi, Deane y Anderson (2002)	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes universitarios australianos	Alta IE se relacionó con respuestas al estrés con menos ideaciones suicidas y menos síntomas de depresión y desesperanza.
Rendimiento escolar	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)	Medida de autoinforme: <i>Trait-Meta- Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a pensamientos intrusivos; justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.
	Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, et al., (1998).	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes universitarios australianos	Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.
	Barchard (2003)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	Controlando habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.
	Rubin (1999)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	Alta IE de los alumnos se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales.
	Extremera y	Medida de	Estudiantes	Los alumnos con menor tendencia a

Conductas disruptivas	Fernández- Berrocal (2004)	autoinforme: <i>Trait Meta- Mood Scale</i> (TMMS)	adolescentes españoles de ESO	justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos
	Trinidad y Johnson (2002)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	Alta IE se asoció con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de tabaco y menos consumo de alcohol en la última semana.
	Brackett y Mayer (2003)		Estudiantes universitarios americanos	En varones, alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones negativas con los amigos.

En cuanto a estudios más actuales no son muchos los trabajos publicados sobre inteligencia emocional y estudiantes universitarios en las bases de datos *Web of Knowledge*, *Psychinfo*, *Eric* o *Csic*. A continuación pasamos a explicar algunas de las investigaciones actuales encontradas.

Lorraine y Pamela (2012) investigaron si era posible mejorar los niveles de inteligencia emocional y la auto-eficacia emocional en estudiantes universitarios a través de formación en la universidad. La inteligencia emocional sigue recibiendo una cantidad considerable de atención en los investigadores que sostienen que es un importante predictor de la salud, del bienestar y, en particular, las relacionadas con el trabajo. Ha sido recientemente cuando se ha demostrado que el funcionamiento emocional es importante en relación con la empleabilidad de los titulados. Para el estudio utilizaron un a muestra de 134 participantes, y todos los estaban en su segundo o tercer año en la universidad. Estos autores evaluaron la inteligencia emocional a través de la escala MSCEIT y la autoeficacia emocional con el ESES. En investigaciones anteriores habían sugerido que niveles altos de inteligencia emocional y autoeficacia emocional eran deseables para diferentes aspectos relacionados con el trabajo, los logros académicos y la empleabilidad, pero hasta ahora no han sido pocos los estudios que demuestran que es posible aumentar los niveles de la inteligencia emocional y autoeficacia emocional través de la formación.

La intervención fue a través de un módulo denominado Inteligencia Emocional en una universidad británica. Fue incluido como un tema de libre elección, disponible para cualquier estudiante de cualquier disciplina que fuese capaz de dar cabida al módulo en su horario, entre los años académicos 2008/9 y 2010/11. El módulo consistía en 11 clases impartidas por semana durante 2 horas y fue diseñado en torno a la implantación del Modelo cuatro ramas de Mayer y Salovey. En las clases se abordaron 1) la percepción de las emociones, 2) el uso de emociones, y 3) la comprensión de las emociones, y 4) la regulación de las emociones. Los estudiantes completaron el MSCEIT y ESES durante la primera clase, se les dio un informe detallado y retroalimentación uno a uno de sus resultados. Se les pidió que reflexionasen sobre sus resultados e incorporasen estas reflexiones a la entrada. Los ensayos se repitieron al final de la clase. Durante las clases se hacía una amplia gama de actividades que incluía, mini-conferencias, videos, estudios de casos, las tareas de grupo y discusiones, juegos de rol y una visita fuera de la escuela a una galería de arte. El módulo se evaluó formalmente por diario reflexivo, ensayo y el reporte de un caso de estudio. La intención del módulo fue ayudar a los estudiantes para el desarrollo del conocimiento y habilidades de la IE, y para mejorar su autoeficacia a través de un proceso teórico, práctico y de aprendizaje reflexivo.

Este programa de intervención fue diseñado con un fuerte enfoque teórico y fue evaluado con el uso de herramientas de medición adecuadas psicométricamente según lo sugerido por los autores (p.e., Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009; Zeidner, Roberts y Matthews, 2008). Los cambios positivos en la inteligencia emocional y autoeficacia emocional se observaron en el grupo de intervención, tanto en los participantes masculinos como femeninos, también ocurrió lo mismo en el grupo control, aunque no en la misma medida que el grupo de intervención.

Parece que es posible mejorar la capacidad de la IE sobre todo en relación a la comprensión y manejo de las emociones del modelo de cuatro ramas (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). El desarrollo de la "comprensión de la emoción" de la IE puede ser crucial para la empleabilidad de los titulados, sobre todo en relación con el potencial de liderazgo futuro, como la capacidad de "entender" la emoción, que ha demostrado ser el predictor más consistente de liderazgo (Côté, Lopes, Salovey y Miners, 2010). El desarrollo de los elementos de la "regulación de

las emociones" puede ser tan importante como el logro académico, de hecho, es el elemento vital que une la IE a la solución de afrontamiento centrado en las habilidades que se asocian con éxito académico (MacCann, Fogarty, Zeidner y Roberts, 2011). También se asocia con un mejor rendimiento en el trabajo (Joseph y Newman, 2010) y satisfacción con la vida (Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005). A pesar de las mejoras significativas de las variables nombradas anteriormente hay que señalar que no hubo mejoras significativas en la "la percepción de las emociones y el uso de emociones". El "el uso de emociones" ha recibido más críticas con respecto a sus propiedades psicométricas en el MSCEIT (p.e., Rossen, Kranzler y Algina, 2008) y algunos autores optan por excluir a esta rama de sus estudios (p.e., Joseph y Newman, 2010). MacCann et al. (2011) señalan que, la construcción del uso de emociones es posiblemente redundante con las construcciones de la IE de otros. En muchos sentidos, es difícil distinguir conceptualmente la "regulación de la emoción"; por ejemplo, si una persona se siente enojado por una injusticia, pero es capaz de usar la ira para motivarse a sí mismo para hacer algo al respecto, ¿es "usar" o "regular" sus emociones? El elemento «percibir las emociones es algo que puede ser mejorado a través de una capacitación intensiva en el reconocimiento de expresiones faciales y lenguaje corporal en otros, por ejemplo, utilizando micro-expresiones, Herramienta de Capacitación de Ekman (Ekman, 2003). Ha habido cierto éxito en el uso de esta herramienta con los pacientes esquizofrénicos que tienen déficit en el reconocimiento de afecto facial (Russell, Chu y Phillips, 2006). Se ha sugerido que el aumento de la capacidad de "percibir emociones", medida por el MSCEIT, pueden tener potencialmente consecuencias negativas, ya que según informa un estudio reciente obtuvieron altas puntuaciones en esta rama, por lo que parece ser más propensos a mostrar desviaciones interpersonales y de organización (Winkel, Wyland, Shaffer, y Clason, 2011), algo que describió como "lado oscuro" de IE (Austin, Farrelly, Negro, y Moore, 2007; Barlow, Qualter y Stylianou, 2010). Sin embargo, como sugieren los autores, es probable que se vea influida por otras variables, como las inclinaciones morales de una persona. Por tanto los resultados muestran que es posible aumentar a través de formación la auto-eficacia emocional y algunos aspectos de la capacidad de la inteligencia emocional.

Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey (2012), investigaron sobre la importancia que tiene fomentar las conexiones emocionales entre profesores y

alumnos en las aulas y como esto podía afectar a su éxito en la escuela. Estos autores utilizaron el modelo multinivel, examinando la relación entre el clima emocional del aula y rendimiento académico, incluyendo el papel de la participación del estudiante como un mediador. Se recogieron datos de 63 profesores y de 2.000 alumnos e incluyó observaciones en el aula, los informes de los estudiantes etc. El procedimiento que siguieron para dicha investigación fue la recolección de datos observados, que se hicieron a través de la colocación de videocámaras con unas breves instrucciones para grabar toda su clase en tres días separados durante un período de 2 semanas. Los profesores colocaron las cámaras en un ángulo donde por lo menos la mayoría de los perfiles de los estudiantes eran visibles. Ellos encendían la cámara, al inicio de su clase y la apagaban al final. Cuando existía una alta sensibilidad por parte del profesor y no sólo éstos eran conscientes y sensibles a las necesidades académicas de los estudiantes, social y emocional, sino también eran efectivos y receptivos para ayudar a los estudiantes resolver problemas, tanto de vida académica como necesidades sociales y emocionales, los estudiantes se sentían más conectados y comprometidos con el aprendizaje y tenían un mayor éxito académico (Jennings y Greenberg, 2009). Por el contrario, cuando los estudiantes se encontraban en ambientes de aprendizaje que no respondían emocionalmente, se sentían desconectados y su rendimiento académico sufría. Cuando el profesor involucraba a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y promovía la autonomía y la expresión de sus ideas, se podía encontrar con aulas que predicían una mayor participación de los estudiantes (Skinner, Furrer, Marchand y Kindermann, 2008). En las aulas en las que había un alto en el clima positivo y un bajo en el clima negativo se caracterizaban porque promovía el respeto, aumentaba el sentido de pertenencia, disfrute y entusiasmo hacia las actividades. De hecho en investigaciones anteriores han mostrado que los estudiantes en las aulas con estas características participaban más en el aprendizaje (Furrer y Skinner, 2003) y presentaban menos problemas de comportamiento (Crosnoe, Johnson y Elder, 2004). A menudo en los programas de desarrollo para la formación de profesores se excluye la integración de técnicas saludables para la construcción de climas emocionales en clase (Brackett, Patti, Stern, Rivers, Elbertson, Chisholm y Salovey, 2009). Esto es lamentable debido a que las emociones de los profesores están vinculados al sentido de la eficacia y las estrategias de gestión del aula (Zembylas y Schutz, 2009), así como a su

satisfacción laboral (Brackett et al., 2010).

De acuerdo a sus hipótesis, los resultados demostraron relaciones directas e indirectas entre el apoyo emocional y su logro académico por lo que contribuye en la importancia del papel fundamental que tiene la variable emocional en el logro académico de los estudiantes (p.e., Battistich, Schaps y Wilson, 2004; Brock, Nishida, Chiong, Grimm y Rimm-Kaufman, 2008; Curby,LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal y Barbarin, 2009; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts y Morrison, 2008; Voelkl, 1995; Wentzel, 1997).

Leyda y Mildred (2009) evaluaron el papel modulador de la inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia. La muestra la conformaban 80 docentes y 315 estudiantes. Se les aplicaron tres cuestionarios de tipo Likert. Estos autores al analizar el papel modulador pudieron afirmar que los estudiantes expresaban en sus opiniones un alto nivel de manejo de la dimensión “autoconocimiento” que se corresponde con la inteligencia intrapersonal; esto quería decir, que los aspectos emocionales prevalecientes en los estudiantes cuando establecían relaciones académicas con sus profesores eran: la conciencia emocional, la autoevaluación precisa y la confianza en sí mismos. Ellos tenían un sentido claro y sincero de las fortalezas y debilidades propias, tenían además una visión amplia de lo que necesitaban mejorar ya que estaban dispuestos a poner en práctica la capacidad para aprender de las experiencias académicas en la Facultad de Odontología. Asimismo, los estudiantes consideraban que reconocían sus propias emociones y sus efectos en la toma de decisiones y en el desempeño que como estudiantes les correspondía. Ellos mostraban confianza en sí mismos cuando eran capaces de prestar atención a sus acciones propias y hacer sus autovaloraciones. Los estudiantes estimaron que poseían un manejo intermedio de sus aptitudes emocionales de autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación, éstas se corresponden a la dimensión “autorregulación”. De igual modo esta investigación dio elementos claves para identificar que existe una congruencia total en las opiniones tanto de estudiantes como de profesores con respecto a las dimensiones de la inteligencia intrapersonal que manejan los profesores en sus relaciones académicas con sus estudiantes. Ambos grupos opinaban que los docentes tenían un alto nivel de manejo de la

“autorregulación”, un nivel intermedio para la “motivación” y un nivel bajo para el “autoconocimiento. Esto significa que, mientras los estudiantes tenían un buen manejo de su “autoconocimiento”; es decir, se encontraban en conocimiento de cuáles eran las capacidades que los caracterizan, los valores que lo identificaban como personas, las fortalezas y debilidades que poseían y lo más importante el reconocimiento de sus propias emociones y su capacidad para expresarlas de una manera adecuada, los profesores por su parte, autorregulaban satisfactoriamente sus emociones, en otras palabras, adecuaban sus sentimientos ante cualquier situación, estableciendo relaciones de seguridad con sus estudiantes, mostrándose honestos y responsables en las actividades que ellos desempeñan. Estos resultados permitieron determinar, un grado altamente aceptable en cuanto a las habilidades sociales manejadas por los profesores y los estudiantes en sus relaciones académicas, lo cual significa que, según ellos mismos, hay siempre una tendencia a escuchar abiertamente las opiniones entre ellos y a mantenerse firmes ante las creencias propias sin irrespetar las del otro. Esta conducta permite dilucidar que vale la pena rescatar los aspectos emocionales, para mejorar la empatía y la sensibilidad para percibir tanto los sentimientos de los otros como sus puntos de vistas.

Como conclusión de los estudios de inteligencia emocional en el contexto educativo con estudiantes universitarios, se puede decir que hay muy pocos artículos publicados en las bases de datos más conocidas. En muchos casos los estudios son con muestras pequeñas lo que implica una escasa generalización de los resultados.

6. Estudios de la inteligencia emocional, procesos automáticos y motivación.

La inteligencia emocional se ha tratado hasta el momento como un constructo consciente, sin embargo hay varios trabajos en los que observamos la influencia que tienen los procesos automáticos o inconscientes.

Fiori (2009) fue uno de los investigadores que hizo una propuesta sobre la diferencia entre procesos automáticos y conscientes, intentado explicar la expresión de la inteligencia emocional, basándose en estudios realizados a través de priming, donde se muestran mensajes que no llegan a ser percibidos

conscientemente. Fiori indica que las personas con una mayor inteligencia emocional son capaces de prestar más atención a los mensajes y, por lo tanto, ser menos influidos por estos mensajes subliminales. También se ha observado que ante una toma de decisión complicada los sujetos que mostraron mayores niveles de conductancia de la piel obtuvieron menos pérdidas (Carter y Pasqualini, 2004). Según este autor las personas con mayores niveles de inteligencia emocional obtendrían más beneficios con un menor esfuerzo cognitivo en la toma de decisiones, debido al efecto que tienen los procesos automáticos.

Levesque y Brown (2007) y Levesque, Copeland y Sutcliffe (2008) han investigado sobre los procesos automáticos. Estos investigadores, basándose en la teoría de los motivos automáticos (Bargh, 1997), propusieron que las conductas y las percepciones pueden estar motivadas o provocadas por dos mecanismos, uno consciente y otro inconsciente o automático. Según ellos se ha dado por hecho que el efecto positivo o negativo del ambiente en la motivación es un proceso consciente pero han observado que dicho efecto también puede darse de un modo inconsciente o automático, por ejemplo, un estudiante no necesita darse cuenta de que en su clase hay un buen clima para beneficiarse de él, simplemente estando bajo la influencia de ese clima obtendría beneficios. Por tanto según la teoría de los motivos automáticos, explica que en una situación determinada podemos realizar una actividad por diferentes motivos, por ejemplo, imaginemos alumnos que asisten cada semana a una clase especial para mejorar su rendimiento académico y en la que ellos con la asistencia a dichas clase van comprobando si están preparados para el examen final. Los estudiantes tendrán varios motivos para asistir a esa clase semanal, unos lo harán para ser los mejores, otros para mejorar sus rendimiento académico y otros puede que lo hagan simplemente porque hay que hacerlo. En este sentido, Bargh y Chartrand (1999) señala que si el motivo es el mismo durante repetidas ocasiones se creará una conexión motivacional en la memoria, igual que pasa con las emociones o las actitudes (Radel, Sarrazin y Pelletier, 2009), por lo que, en posteriores ocasiones, claves contextuales que les recuerden a esa situación harán, automática o inconscientemente, que los estudiantes lo hagan por los mismos motivos.

Levesque y Brown (2007), para demostrar estas vías de procesamiento y analizar la influencia del mindfulness (atención) en este proceso, partieron de la

teoría de la autodeterminación, en la que se plantea que si una persona realiza una actividad por decisión propia, a diferencia de realizarla por presiones externas, tendrá una motivación autónoma y estará más tiempo y más comprometida con la actividad que ejecute, realizaron un experimento en el que evaluaron el tipo de motivación (autónoma *versus* controlada) con el que realizaban una actividad y el tipo de motivación implícita o automática (autónoma *versus* controlada) a través del test de asociación implícita (Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998).

Este test partió del supuesto de que a mayor asociación entre conceptos mayor velocidad al agruparlos en categorías. Con la ayuda de un ordenador, se realizan dos sesiones, en la primera, se indica en la pantalla del ordenador que aparecerán diferentes palabras (bonito, positivo, alegre vs feo, negativo, triste ; rosa, tulipán, margarita vs cucaracha, mosquito, mosca) y que se debe presionar la tecla de la derecha si aparecen palabras agradables o tipos de flores y presionar la tecla de la izquierda si aparecen palabras desagradables o tipos de insectos; en la segunda prueba, se indica que se presione la tecla de la derecha si aparecen palabras agradables o tipos de insecto y que se presione la tecla de la izquierda si aparecen palabras desagradables o tipos de flores. Una vez terminada la prueba, al haber una mayor asociación entre las categorías de la primera prueba, la velocidad media con la que se lleve a cabo la primera sesión (asociación agradable-flores y desagradable-insectos) será menor que la velocidad media de la segunda sesión (asociación desagradable -flores y agradable- insectos).

Levesque y Brown (2007) con el objetivo de evaluar el tipo de motivación en lugar de utilizar las categorías flores *versus* insectos y agradable *versus* desagradable, utilizaron las categorías yo *versus* otros y libertad *versus* no libertad, las palabras que aparecían en la pantalla eran yo, mi, yo mismo, mío, el nombre del participante vs ellos, otros, suyo, eso, otros, elección, libre, espontáneo, deseoso, auténtico vs forzado, presionado, restringido, controlado y deber. La puntuación de la motivación implícita se obtenía restando cuanto tardaban en agrupar las palabras de las categorías yo-libre menos yo-no libre. Este índice o medida de la motivación autónoma implícita mostró una relación con el tipo de motivación para realizar una actividad determinada pero mediada por el mindfulness, así sujetos con alta puntuación en motivación autónoma implícita

tendrían una motivación autónoma explícita alta si tenían bajas puntuaciones en mindfulness. Por otra parte, los autores señalan que a mayores puntuaciones de mindfulness, mayores puntuaciones de motivación autónoma explícita.

Estos investigadores argumentaron que las personas que tienen menos en cuenta el entorno y las sensaciones internas permiten con mayor facilidad que la motivación automática o inconsciente influya en el tipo de motivación para realizar una actividad determinada, mientras que las personas que obtuvieron mayores puntuaciones en mindfulness se ven menos afectadas por los procesos automáticos. Además, tal y como se esperaba, este tipo de personas puntuó más alto en la escala de motivación, ya que las personas con mayores niveles de mindfulness detectan con mayor facilidad sus deseos y necesidades, por lo tanto son capaces de actuar en consecuencia y realizar la conducta que lleve a satisfacerlos (Deci y Ryan 1985). Además los autores, Levesque et al. (2008) plantean que constructos como la inteligencia emocional o la atención pueden jugar un rol parecido al del mindfulness en el proceso de las vías automáticas.

Radel et al. (2009) realizaron un experimento para demostrar la existencia del procesamiento automático en el tipo de motivación para realizar una actividad motora. Este experimento se basa en la teoría de la autodeterminación. Se utilizó la técnica de priming, basada en que la exposición subliminal o supraliminal a un prime o estímulo que te evoque una situación específica, determinará los motivos para realizar una actividad. Así, estos investigadores hipotetizaron que la intensidad, el rendimiento, el interés y la autonomía de un grupo de sujetos para realizar una tarea motora dependerían de estímulos subliminales, si estos estímulos evocaban situaciones de control la intensidad sería menor, mientras que si evocaban situaciones de autonomía, el compromiso sería mayor. Así, dividieron en tres grupos a 75 estudiantes, les dijeron que tenía que realizar dos tareas, en la primera una actividad de memoria en la que tenían que detectar cuando aparecían dos figuras iguales. En la segunda actividad, se especificó que no tenía nada que ver con la primera y que tenían que jugar con una powerball. Esta actividad era completamente nueva para ellos. Los mensajes subliminales consistían en exponer durante 45 milisegundos las palabras: presión, obligación, deber y obedecer, para el grupo orientado al control, deseo, volitivo, libertad y elección para el grupo

orientado a la autonomía, y 4 palabras neutras para el grupo control. Se observó que los sujetos orientados a la autonomía estaban más tiempo jugando con el powerball, se esforzaban más, se sentían más autónomos y disfrutaban más de la tarea que el grupo control y este, a su vez, obtuvo mejores resultados que el grupo orientado al control .

CAPÍTULO 2.

**TEORÍA DE LA
AUTODETERMINACIÓN.**

CAPÍTULO 2. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.

“La motivación nos impulsa a comenzar y el hábito nos permite continuar”

Jim Ryun

1. Introducción.

En este capítulo hablaremos de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Esta macroteoría de la personalidad y la motivación propone una explicación de cómo el contexto puede influir, en qué y por qué hacemos determinadas actividades, como puede ser estudiar. Al inicio del capítulo presentaremos los orígenes de la teoría de la autodeterminación, posteriormente desarrollaremos el concepto y definición de la motivación, las subteorías que componen la macro teoría de la autodeterminación, el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca, y por último le seguirá el apartado interés del estudiante, que será la variable consecuencia en nuestro estudio.

2. Antecedentes de la teoría de la autodeterminación.

Porter y Lawer (1968) partiendo de los trabajos de Vroom (1964) planteaban que los efectos de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca se sumaban y pasaban a tener una mayor influencia en el rendimiento y satisfacción de las personas (Gagné y Deci, 2005), pero las investigaciones sobre los efectos aditivos de ambos tipos de motivación llevaban a resultados contradictorios.

Deci (1971) publicó unos estudios que aportaron luz al debate sobre los efectos de la motivación intrínseca y extrínseca. Halló que los refuerzos extrínsecos tangibles tenían un efecto negativo en la motivación intrínseca, pero que el refuerzo informativo o comunicativo tenía un efecto positivo en la motivación intrínseca. Para explicar este fenómeno desarrolló la teoría de la evaluación cognitiva (Deci, 1975). Diez años más tarde fue ampliada a través de la teoría de las necesidades psicológicas básicas, la teoría de la integración del organismo y la teoría de las orientaciones de causalidad para dar una amplia explicación del comportamiento humano (Gagné y Deci, 2005). Estas cuatro teorías se agrupan en la macro-teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

3. Concepto y definición de la motivación.

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). La motivación ha sido uno de los constructos más complejos en psicología, la cual ha sido objeto de estudio en casi todos los ámbitos de la vida además de ser considerada como elemento fundamental en la explicación de determinados comportamientos humanos.

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, p. 147). Por ejemplo, el entorno escolar 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 centro y a la clase en la que estudia.

Es importante distinguir el concepto de motivación y 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 déficit 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, 2000).

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 acción. 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 et al. (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 caben diferentes determinantes y variables afectivo-emocionales que influyen, que interrelacionan y que, finalmente, determinan en gran medida el resultado o meta alcanzada, 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; 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).

Para Pintrich et al. (2006) la motivación comprende la existencia de metas y de actividad física o mental sostenida e instigada. Por lo que, 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 tres causas fundamentales:

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

4. Motivación intrínseca.

4.1. 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 motivación intrínseca (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) considera 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.

4.2. 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 et al., 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 (Figura 2.1.).

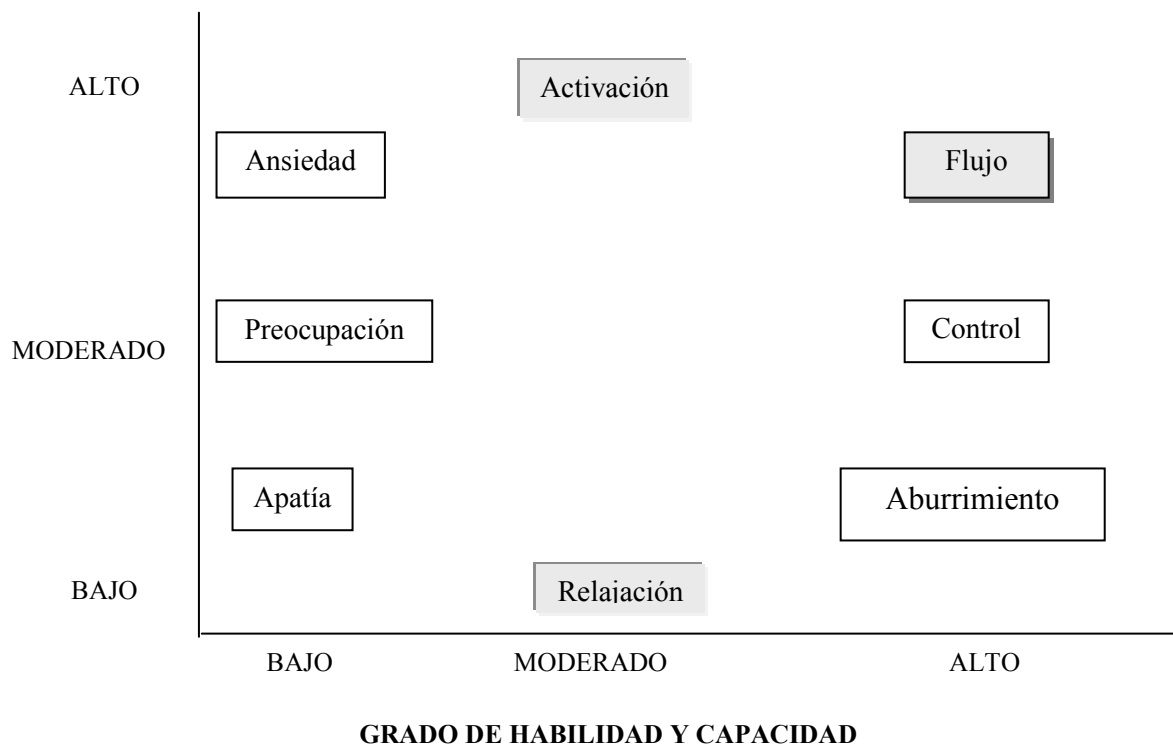


Figura 2.1. Estados en el modelo de flujo (Csikszentmihalyi, 2003).

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 motivación extrínseca (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 et al., 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 Mueller (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 et. al., 1998).

Asimismo, García y Pintrich (1994) destacan que 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).

5. Teoría de la Autodeterminación.

La teoría de la autodeterminación (TAD) es una macro-teoría organísmica formada por cuatro mini-teorías que tratan de explicar el desarrollo y funcionamiento de la motivación humana dentro de los contextos sociales. Esta teoría fue desarrollada por Deci y Ryan (1980, 1985) y se centra en el grado en que las conductas humanas son autodeterminadas, es decir, el grado en el que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección. Se considera una importante perspectiva para el estudio de la motivación en la actividad académico y otros dominios de la vida como física o laboral.

Esta teoría consiste en que el comportamiento humano está motivado por tres necesidades psicológicas innatas y universales (percepción de autonomía, percepción de competencia y percepción de relaciones sociales), esenciales para facilitar el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000b). Es decir, se consideran un aspecto natural de los seres humanos, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En la medida en que estas necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero a medida que no sean satisfechas, las personas manifestarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. 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, estos autores deducen que las personas tienden a perseguir objetivos, dominios y relaciones que les permiten satisfacer sus necesidades.

Un aspecto a tener en cuenta es que las personas somos motivacionalmente complejas, por lo que no es suficiente hablar sobre motivación en general para describir a una persona, sino que resulta más apropiado referirse a un conjunto de motivaciones que varían en tipos y niveles de generalidad.

Según la teoría de la autodeterminación, un estudiante pueden estar motivados tanto intrínseca como extrínsecamente. La MI se refiere a la participación en una actividad por el placer y satisfacción inherente que proporciona.

La ME se caracteriza por actividades que son realizadas con el fin de obtener determinados resultados, ya sea una recompensa tangible, una ausencia de castigo o la obtención de reconocimiento o aprobación. Por lo que respecta al sujeto amotivado es aquel que no posee motivación por la actividad, ni intrínseca ni extrínseca.

Vallerand (1997) con el objetivo de aclarar y mejorar la teoría de la autodeterminación, desarrolló un modelo conceptual en el que interrelacionó los diferentes constructos que forman parte de esta teoría. La idea principal del modelo jerárquico de la MI y ME se centra en considerar que al estudiar la motivación humana debemos contemplar tres constructos (MI, ME y amotivación). Resulta especialmente novedoso que este modelo establece tres niveles jerárquicos de generalidad (global, contextual y situacional) que afectan a la motivación, estando a su vez relacionados unos con otros. Como se muestra en los diferentes apartados de este capítulo, en cada uno de los niveles jerárquicos la motivación es explicada a través de diferentes componentes. El primero de ellos se corresponde con los factores sociales que actuarán como determinantes de la motivación. Seguidamente nos encontramos con las necesidades psicológicas básicas (necesidad de autonomía, de competencia y de relaciones sociales), las cuales actúan como mediadores entre los factores sociales y la motivación. Por último, a partir del nivel de autodeterminación que se dé en el sujeto, se generan diversas consecuencias (afectivas, cognitivas y/o conductuales) más o menos adaptativas a diferentes niveles.

A continuación se explican las diferentes subteorías que han dado paso a la construcción de la teoría de la autodeterminación, así como al modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997), el cual nos ayudará en la comprensión de esta teoría.

5.1. Minit teorías que componen la teoría de la autodeterminación.

La teoría de la autodeterminación (TAD) fue construida a partir de cuatro miniteorías: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de integración orgánica, teoría de las orientaciones a la causalidad y teoría de las necesidades básicas (Figura 2.2.). Cada una de ellas fue elaborada para explicar los fenómenos motivacionales, que surgían del trabajo en laboratorio y de campo y cada una explica cuestiones diferentes.

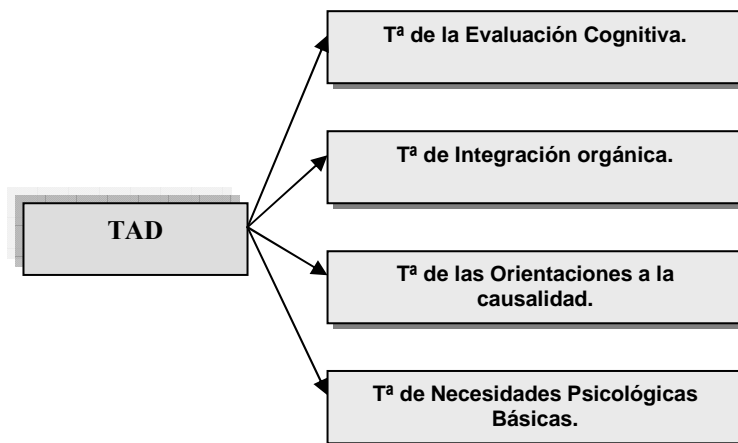


Figura 2.2. Esquema de las mini-teorías que conforman la TAD.

5.1.1. Teoría de la evaluación cognitiva.

La teoría de la evaluación cognitiva (TEC) (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982), es una teoría que se centra en los determinantes de la motivación intrínseca, analizando los efectos del contexto social. Esta teoría es la más conocida y utilizada en el ámbito académico.

La TEC fue conformada en términos de factores sociales y ambientales que facilitan versus reducen la motivación intrínseca, siendo inherente, que serán catalizadores cuando el individuo esté en las condiciones que conducen a su expresión. En otras palabras esto florecerá si las circunstancias lo permiten.

Esta teoría, que se focaliza sobre las necesidades fundamentales de competencia y autonomía, fue formulada para integrar los resultados de experimentos iniciales de laboratorio sobre los efectos de las recompensas, el feedback, y otros eventos externos sobre la MI, y fue comprobada y extendida subsecuentemente por estudios de campo en diversos escenarios. La teoría sostiene, que los eventos sociales-contextuales (p.e., la retroalimentación, las comunicaciones, las recompensas) que conducen a sentimientos de competencia durante la acción pueden ampliar la MI para esa acción. Acordemente, se halló que los retos óptimos, el feedback que promueve la efectividad (la efectancia), y la libertad para degradar las evaluaciones, tienden todos a facilitar la MI. Por ejemplo, los primeros estudios mostraron que el feedback positivo sobre el desempeño incrementaba la motivación intrínseca, mientras que el feedback negativo la reducía (Deci, 1975), y la investigación de Vallerand y Reid (1984) mostró que estos efectos eran mediados por la competencia percibida.

La TEC después especificó, y los estudios mostraron (Fisher, 1978; Ryan, 1982), que los sentimientos de competencia no ampliaban la motivación intrínseca a menos que fueran acompañados por un sentido de autonomía o, en términos atribucionales, por un locus interno de causalidad percibida (deCharms, 1968). Por tanto, acorde con la TEC, las personas no sólo tienen que experimentar sus conductas como competentes o eficaces, ellas también tienen que experimentar sus conductas como autodeterminadas por la MI tal como se evidenció. Esto requiere tanto de apoyo contextuales inmediatos para la autonomía y la competencia, como recursos internos permanentes (Reeve, 1996) que típicamente son el resultado de apoyos previos al desarrollo para la autonomía y la competencia percibida. De hecho, en la mayoría de las investigaciones sobre los efectos de los eventos ambientales en la MI se han focalizado en el asunto de la contraposición de la autonomía versus control más bien que en la competencia. La investigación sobre ese asunto ha sido considerablemente más controversial. Ello comenzó con la demostración repetida de las recompensas extrínsecas podían reducir la MI. Deci (1975) interpretó esos resultados en términos de que las recompensas facilitaban un locus de causalidad percibidas más externos (esto es, que disminuía la autonomía). Aunque el asunto de los efectos de las recompensas ha sido objeto de calurosos debates, en un meta-análisis (Deci, et al., 1999) se confirmó, a pesar de los reclamos contrarios de

Eisenberg y Cameron (1996), que toda expectativa de recompensas tangibles que se vinculen al desempeño en la tarea reducirá fiablemente la MI.

La investigación también reveló que no sólo las recompensas tangibles sino que también las amenazas, las fechas de cumplimiento, las directivas, las presiones de las evaluaciones, y las metas impuestas reducen la MI debido a que, al igual que las recompensas tangibles, todas ellas conducen a un locus de causalidad percibida externo. En contraste, el sentido de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y oportunidades para una auto-dirección se hallaron que ampliaban la MI debido a que ellas permitían un mayor sentimiento de autonomía (Deci y Ryan, 1985).

Aunque los apoyos para la autonomía y la competencia son altamente relevantes para producir variabilidad en la MI, un tercer factor, el relacionarse, también contribuye a su expresión. En la infancia, la MI es fácilmente observable como conducta exploratoria y, como se ha sugerido por los teóricos del apego (p.e., Bowlby, 1979), esto es más evidente cuando el infante está firmemente apegado a uno de los padres. Los estudios de madres e infantes han mostrado, sin lugar a duda, que tanto la seguridad como el apoyo maternal a la autonomía predicen una mayor conducta exploratoria en los infantes (p.e., Frodi, Bridges, y Grolnick, 1985). La TAD hipotetiza que una dinámica similar ocurre en los escenarios interpersonales durante toda la vida, con una mayor tendencia al florecimiento de la motivación intrínseca en contextos caracterizados por una sensación de seguridad y de estar relacionado. Por ejemplo, Anderson, Manoogian, y Reznick (1976) hallaron que cuando los niños trabajaban en una tarea interesante en presencia de un adulto extraño que los ignoraba y no respondía a sus iniciaciones, resultaba un nivel muy bajo de de motivación intrínseca, y Ryan y Grolnick (1986) observaron una motivación intrínseca más baja en estudiantes que percibían a sus profesores como fríos y poco afectuosos. Naturalmente, muchas conductas intrínsecamente motivadas son ejecutadas felizmente en soledad, sugiriéndose que los apoyos relacionales próximos podrían no ser necesarios para la MI, pero se evidencia que una base de relaciones seguras (firmes) parece ser importante para la expresión de la MI.

En cuanto al contexto social en el que el sujeto se desenvuelve de forma habitual, puede ser de dos tipos: un contexto controlador en el que el individuo siente

la presión para actuar o comportarse de determinadas formas ya marcadas y, un contexto que apoya la autonomía en el que el sujeto no siente presiones, es más consciente de sus sensaciones para elegir.

Desde la teoría de la autodeterminación se han propuesto tres dimensiones a través de las cuales el contexto social es valorado y evaluado por el sujeto:

1. Apoyo a la autonomía. Es un concepto opuesto al 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. Ryan y Deci (2000b) definen el apoyo a la autonomía como el deseo y voluntad que tiene una persona que ocupa un posición de autoridad de situarse en el lugar de los otros, para detectar sus necesidades y sus sentimientos, ofreciéndoles tanto la información apropiada y significativa para la realización de sus tareas, como la oportunidad de elección. Algunas de las características que pueden definir el concepto de apoyo a la autonomía son las siguientes: que el superior (profesor, entrenador, etc.) acepte y entienda al a las decisiones del inferior (alumno, deportista, etc.), aporte información, sugiera alternativas (Deci, Koestner y Ryan, 2001), así como que proporcione un feedback no controlador (Deci et al., 1989).
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. La MI aumentará si en el entorno (clase, trabajo, etc.) se refuerzan las conductas y si las condiciones en las que se da el refuerzo y las expectativas están claras (Deci y Ryan, 1991).
3. Participación. Describe el grado en el que los otros significativos muestran interés y dedican tiempo y energía a mantener una relación, lo que implica la utilización de recursos psicológicos que la persona objetivo puede emplear como apoyo y ayuda a la efectividad.

Los estudios de campo han mostrado además que los profesores que apoyan la autonomía (en contraste con los controladores) catalizan una mayor motivación intrínseca, curiosidad, y el deseo de desafío en sus estudiantes (p.e., Deci, Nezlek y Sheinman, 1981; Flink, Boggiano y Barrett, 1990; Ryan et al., 1986). Los estudiantes que son enseñados con un enfoque controlador no sólo mostraron pérdida de iniciativa sino que también aprendieron menos efectivamente, especialmente cuando el aprendizaje requería de un procesamiento conceptual, y creativo (Ambile, 1996; Grolnick y Ryan, 1987; Utman 1997). De modo similar, los estudios mostraron que los padres que apoyan la autonomía, en relación con los controladores, tienen niños que están más motivados intrínsecamente (Grolnick, Deci y Ryan, 1997). Tales hallazgos generalizados a otros dominios como el deporte o la música en los cuales el apoyo a la autonomía y la competencia por padres y mentores incita a una motivación más intrínseca (Frederick y Ryan, 1995).

Un aspecto que es necesario señalar hace referencia a aquellos sujetos extrínsecamente motivados que realizan una conducta de la 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 une con sus padres, con los pares o con otros miembros de su entorno afectivo/social (Ryan y Decy, 2000a). Es por ello por las condiciones del contexto social son un aspecto básico para mantener la MI y lograr ser más autodeterminada en la motivación extrínseca.

Posteriormente se han propuesto otros antecedentes a la MI como es la independencia y los ambientes naturales. Por un lado, las personas pueden experimentar un sentido de autonomía, que promueve la motivación intrínseca, cuando se sienten independientes. No obstante, la independencia no siempre equivale a autonomía (Deci y Ryan 2000a). Dentro de la teoría de la autodeterminación, la autonomía no se refiere a ser independiente, apartado o egoísta, sino más bien al sentimiento de voluntariedad que puede acompañar a cualquier acto, sea dependiente o independiente, colectivista o individualistas. Por ejemplo, algunas personas podrían sentirse obligados a actuar de forma independiente, asumiendo que tal comportamiento se considera apropiado. Alternativamente, algunos individuos podrían verse obligados a actuar de forma

independiente porque no confían en nadie. En estos casos, la tendencia a actuar de forma independiente representa una forma de control, no autonomía, voluntad y capacidad de elección. Por otro lado, como mostraron Weinstein, Przybylski y Ryan (2009), la exposición a la naturaleza también puede aumentar la probabilidad de que los individuos experimenten un sentido de autonomía. De acuerdo con estos autores, la naturaleza es interesante en sí misma y por lo tanto llama la atención de las personas hacia su entorno inmediato. Como consecuencia, las personas no sienten que su comportamiento está determinado por las obligaciones, por lo que tiende a evolucionar su sentido de autonomía.

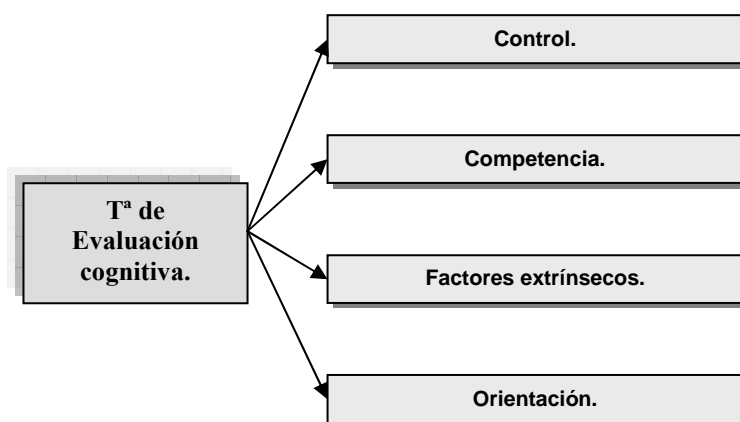


Figura 2.3. Características que predicen la motivación intrínseca según la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Mandigo y Holt, 1999).

5.1.2. Teoría de la integración orgánica.

Dentro del marco de la teoría de la autodeterminación se desarrolló también una segunda subteoría denominada Teoría de la Integración Orgánica (TIO), que describe teórica, experimental y funcionalmente distintos tipos de motivación intrínseca 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 teoría de la autodeterminación, 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 cual 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 teoría de la autodeterminación 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, Eghrari, Patrick y Leone (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.

4. 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 2.4. mostramos el continuo de internalización de la TIO caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación

extrínseca y la desmotivación.

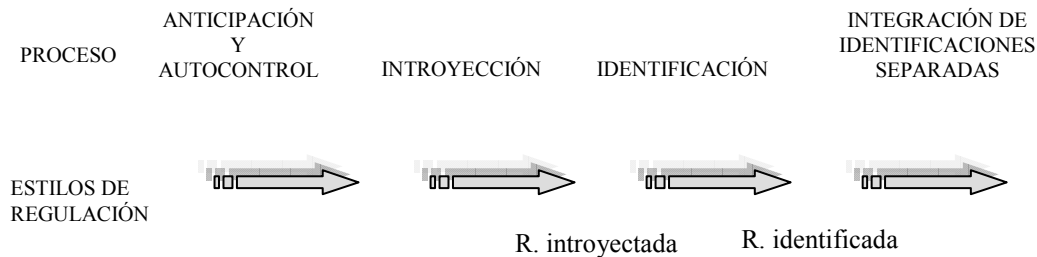


Figura 2.4. El continuo de internalización de la TIO (Deci y Ryan, 1985a).

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 motivación extrínseca ni motivación intrínseca, 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 aquél que va a la universidad sin saber muy bien por qué lo hace y que tampoco está interesado en saberlo. (Figura 2.5.).

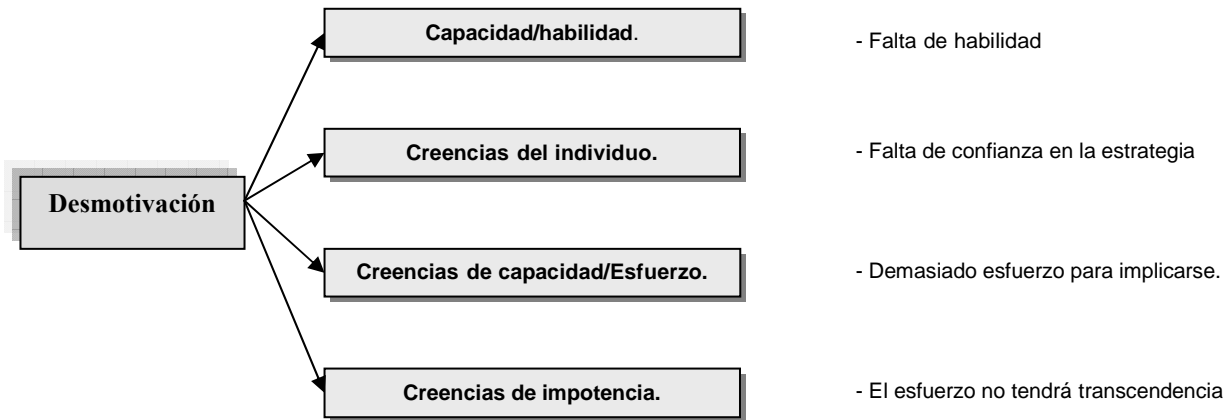


Figura 2.5. Tipos de desmotivación (Pelletier, Tuson, Green-Demers, Noels y Beaton, 1998).

- **Motivación extrínseca.** 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 motivación extrínseca que reflejan los diferentes grados de autonomía y autodeterminación:

1. **Regulación externa.** Representa el primer estadio de motivación extrínseca 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 et al., 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 aquel que va a la universidad 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 de sujeto y, para Deci et al. (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, Grouzet y Pelletier, 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 y Losier (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 aquel que asiste a la universidad 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 ME. 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.

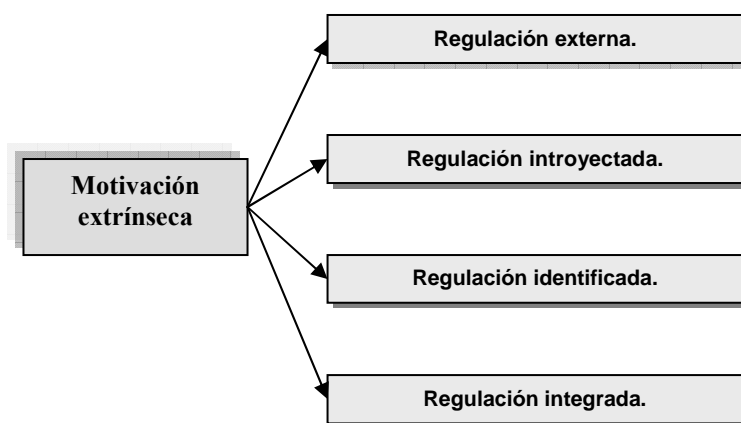


Figura 2.6. Tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985).

- **Motivación intrínseca.** 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 a la universidad 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 et al., 2002) con las consecuencias de carácter negativo que ello implica.

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 predispuestas 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 aquel 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 y Llardí, 1997), en el fortalecimiento de la vitalidad (Nix, Ryan, Manly y Deci, 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 et. al., 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 motivación extrínseca, en mayor medida que la motivación intrínseca, 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 et al., 2002).

5.1.3. Teoría de las orientaciones a la causalidad.

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 (Deci y Ryan, 1985). 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. Se distingue tres tipos de orientación que difieren en el grado en que la persona manifiesta su autodeterminación: orientación de autonomía,

orientación de control y orientación de causalidad impersonal.

- **Orientación a la autonomía.** Este orientación hace referencia 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). Este tipo de orientación 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 teoría de la autodeterminación, 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, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov y Kim, 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.** 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 et al., 2006). Este tipo de orientación, 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.** La idea central de esta orientación es a las personas que presentan una regulación incontrolada e incluso perjudicial de sus conductas y con falta de causación personal (Ryan et al., 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, mostrando una relación negativa con el bienestar.

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 finalmente está la orientación impersonal que se relaciona con la amotivación y con la falta de intención para actuar (Deci et al., 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).

5.1.4. Teoría de las necesidades psicológicas básicas.

El ámbito de estudio de la teoría de la autodeterminación 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 automotivación y desarrollar una personalidad integrada. Deci et al. (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 teoría de la autodeterminación, 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). (Figura 2.7.).

Conducta		No autodeterminada				Autodeterminada		
Tipo de motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca				Motivación interna		
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación Introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca		
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interna	Interno		
Procesos reguladores relevantes	No intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control	Obediencia Recompensas externas Castigos	Autocontrol Implicación ego Recompensas internas Castigos	Importancia personal Valoración consciente	Congruencia Conciencia Síntesis de uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción Inherente		

Figura 2.7. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan 2000; Ryan y Deci, 2000).

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 teoría de la autodeterminación se distinguen tres necesidades psicológicas

básicas 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 2.8.).

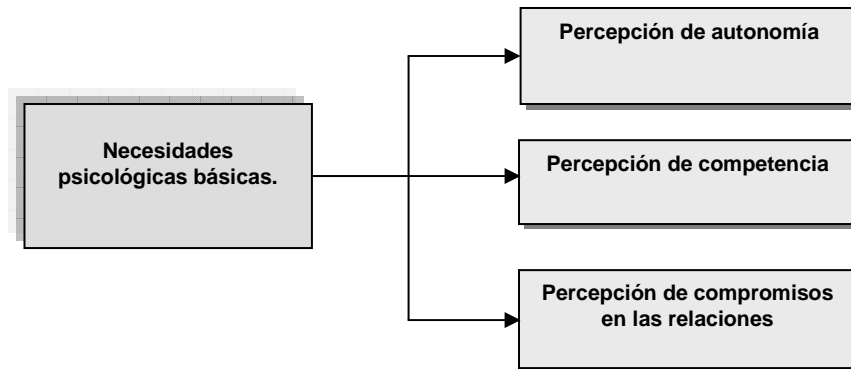


Figura 2.8. Necesidades psicológicas básicas del ser humano.

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 et al., 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 teoría de la autodeterminación 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 et al., 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 et al., 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 et al., 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 motivación intrínseca. De la misma forma, una retroalimentación negativa y la percepción de incompetencia ante un fracaso repetido disminuyen la motivación intrínseca. 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 querido 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 centro en el que estudias, 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 et al., 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). Recientemente, se ha traducido y validado al español la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el contexto deportivo (Domínguez, Martín, Martín-Albo, Nuñez, y León, 2010) y en el contexto educativo (León, Domínguez, Nuñez, Pérez y Martín-Albo, 2011).

Desde la teoría de la autodeterminación 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”.

Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci y Ryan (2006) demostraron en su estudio, 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 et al. (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.

Es importante 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).

Otra de las consecuencias generalmente analizadas en el contexto de la teoría de la autodeterminación es el rendimiento académico. 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 et al. (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. En el trabajo de Vansteenkiste, Simons, Vansteenkiste, Lens y Lacante (2004) 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.

En cuanto 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). Del mismo modo 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 et al., 1997), la persistencia en la tarea (Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 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).

En lo referido al compromiso en las relaciones también ha mostrado asociaciones positivas con el bienestar psicológico (p.e., La Guardia, Ryan, Couchman y Deci, 2000; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan, 2000; Ryan, Stiller y Lynch, 1994).

5.2. Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca.

La teoría de la autodeterminación 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 motivación intrínseca y motivación extrínseca 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 constructo complejo 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 2.9.). 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.

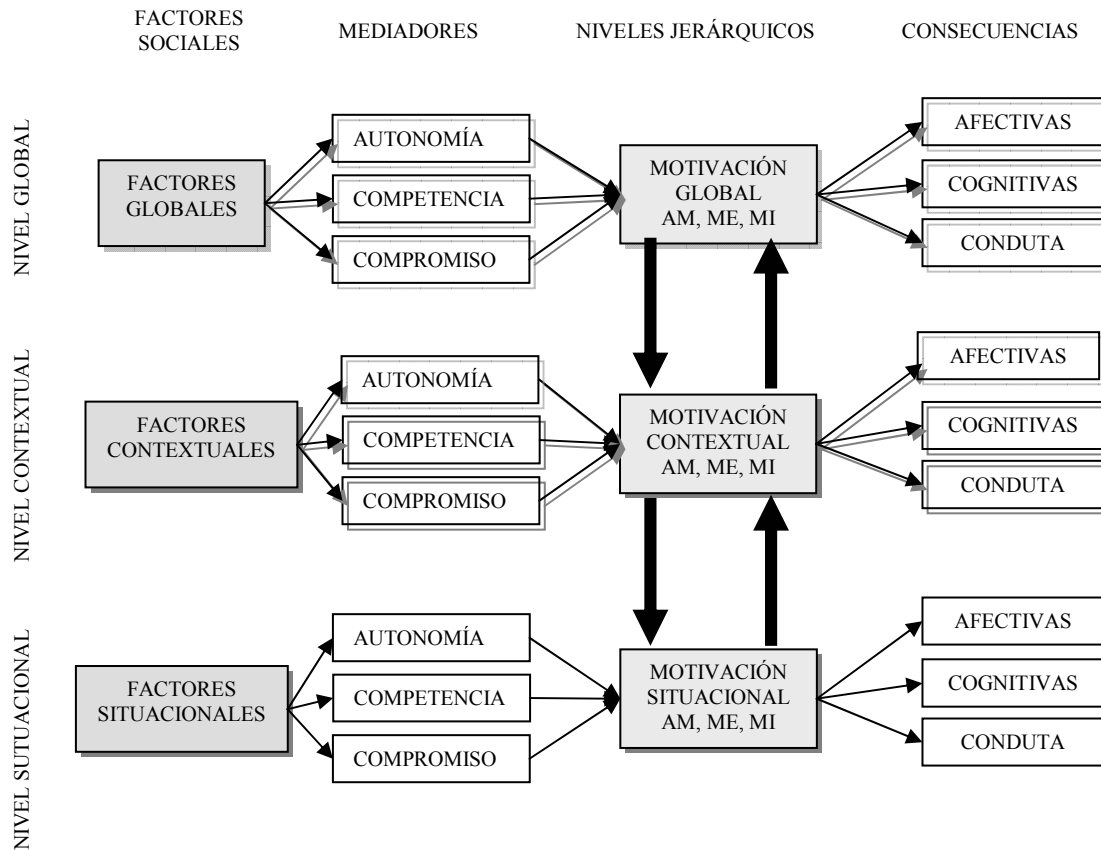


Figura 2.9. MJMIE (Vallerand, 1997).

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. Por lo que respecta al clima motivacional, debemos considerar que es un factor situacional que hace referencia a la atmósfera que incide en la tendencia de los sujetos a mostrar su competencia de un modo personal (clima tarea) o normativo (clima ego). Un clima tarea se caracteriza porque pone el énfasis en el aprendizaje, en el esfuerzo, la cooperación, el dominio de la tarea a un ritmo individual y en la participación en contraposición a la competición. Mientras que el clima ego se define por rivalidad entre sujetos entre sí, es decir, por una evaluación y retroalimentación normativa.

Estudios realizados por autores como Duda y Balaguer (2007) recogen las

consecuencias de estar involucrados en un clima tarea y un clima ego. El clima tarea, al igual que la orientación a la tarea, se relaciona positivamente con lo que se conoce como patrón adaptativo, consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales que promueven un funcionamiento óptimo. Por el contrario, el clima ego, promueve un patrón de conducta desadaptativo.

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 motivación intrínseca 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 Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997) se concreta en cinco postulados:

1º Postulado.- Un análisis completo de la motivación debe tener en cuenta la MI, ME y amotivación. Estas tres formas 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 aquel 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 un lado, Vallerand y sus colaboradores (Briere, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995; Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, 1989) propusieron tres tipos de motivación intrínseca:

1. La motivación intrínseca hacia el 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. Un ejemplo, sería de un estudiante que asiste a la universidad porque la educación recibida le permite aprender sobre aquellos temas en los que está interesado.
2. La motivación intrínseca hacia al logro. Entendida como participación en una actividad por el placer y la satisfacción experimentados mientras la persona intenta superar o lograr alguna meta o crear algo. La atención está más en 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. A modo de ejemplo, sería un estudiante con este tipo de motivación es aquel que experimenta placer y satisfacción cuando supera estudios universitarios.
3. La motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes. Sucede cuando una persona 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. Un ejemplo, sería un estudiante que asiste a la universidad porque le gusta participar y dar su opinión en los debates que se suscitan en clase sobre los temas que se imparten.

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

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.

5.2.1. Niveles de generalidad a la motivación.

2º Postulado.- Existen en tres niveles de generalidad a la motivación: a nivel global (motivación general de una persona), nivel contextual (orientación general hacia un contexto específico como el educativo) y nivel situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).

En el marco del modelo jerárquico de la MI y ME (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 centra en 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 medio 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. A modo de ejemplo, una persona presenta orientación global de la MI cuando participa en diferentes actividades porque disfruta de ellas.
- Nivel contextual. Se relaciona con los diferentes dominios de vida, con contextos 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 el educativo, el de ocio y el de las relaciones interpersonales (Blais, Vallerand, Gagnon, Brière y Pelletier, 1990).
- Nivel situacional. Se refiere al 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 por qué de la misma.

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 escolares 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 los estudios), afectivo (sensación de una cierta desesperación) y también en el bienestar psicológico general.

5.2.2. Determinantes de la motivación.

3º 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 3.1. La motivación puede ser el resultado de factores sociales de tipo global, contextual o situacional dependiendo del nivel de generalidad.

Estos factores hacen referencia a los agentes de cualquier clase, humanos y no humanos, que están presentes en cualquier entorno social. Los factores situacionales hacen alusión 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 por ejemplo un profesor que retroalimenta positivamente a un alumno ante un gesto concreto en un momento determinado. Los factores contextuales representan a las variables presentes en un determinado dominio o contexto de vida pero no en otro. Y 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 3.2. Las percepciones de autonomía, competencia y relaciones con los demás, median el impacto de los factores sociales sobre la motivación.

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 teoría de evaluación cognitiva proporciona apoyo teórico a esta cuestión y considera que los factores situacionales ejercen su influencia en la motivación a través de su efecto en las percepciones de competencia, de autonomía y de compromiso en las relaciones, a modo de ejemplo estos factores sociales van a tener efectos en la motivación de los alumnos universitarios a través de sus percepciones de la necesidad de autonomía, de competencia y de relaciones con los demás, que actúan como mediadores psicológicos en sus respectivos niveles de generalidad del modelo jerárquico, por tanto cuando el sujeto tiene la percepción de que las necesidades están siendo satisfechas, su motivación autodeterminada aumentará, y ocurrirá lo contrario, cuando los factores sociales impiden la percepción de satisfacción de dichas necesidades, esto ejercerá un impacto negativo sobre la motivación más autodeterminada.

Recordemos que estas percepciones están relacionadas con las necesidades psicológicas básicas que propone la teoría de la autodeterminación, 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 motivación intrínseca y de las formas de motivación autodeterminadas, de acuerdo a lo propuesto en la teoría de evaluación cognitiva. 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. El papel mediador de la necesidades ha sido comprobado a nivel situacional, manipulando factores del entorno (Goruzet, et al., 2004).

- Corolario 3.3. La motivación en un nivel está influida por la motivación del nivel superior.

Esta consecuencia es producto del efecto 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 a través de un estudio longitudinal. También Blanchard y Vallerand (1998) demostraron que cuanto más autodeterminada era la motivación global, más autodeterminada era la motivación contextual.

4º Postulado.- La motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior.

Este postulado considera que los cambios motivacionales pueden producirse a lo largo del tiempo y como la interacción entre los diversos niveles de la jerarquía puede afectar a dichos cambios. Por ejemplo, si un estudiante universitario ha visto reforzada su MI a través de repetidas experiencias a nivel situacional en tareas relacionadas con la carrera elegida podría esperarse que aumentará 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 (educativo) a lo largo del tiempo.

5.2.3. Consecuencias de la motivación.

5º Postulado.- La motivación lleva a consecuencias importantes. Estas consecuencias podrían ser de tipo cognitivo (la atención, la concentración, la memoria, el aprendizaje conceptual, etc.), de tipo afectivo (el interés, el bienestar, la satisfacción la diversión, las emociones positivas, el aburrimiento, la ansiedad, etc.), y/o de tipo conductual (la complejidad, la persistencia, el rendimiento, la intensidad, y ejecución de la tarea, etc.) y son resultado del tipo de motivación que posee la persona. Esta clasificación nos ayuda a observar que los 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 5.1. Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación.

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, Tuson, Green-Demers, Noels y Beaton, 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 teoría de la autodeterminación propone; a este respecto conviene destacar los trabajos de Vallerand et al. (1989), Blanchard, Vrignaud, Lallemand, Dosnon y Wach (1997), Cokley (2000a), Fairchild, Horst, Finney y Barron (2005), Núñez, Martín-Albo y Navarro (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, Vallerand, Grouzet y Cardinal (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 5.2. 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 Modelo jerárquico de la MI y ME 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, Vallerand, Thill y Provencher, 2004; Guay, Mageau y Vallerand, 2003; Guay, Vallerand y Blanchard, 2000; Ratelle, Baldwin y Vallerand 2005; Ratelle, et al., 2005; Vallerand y Guay, 1996. 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.

5.3. Interés.

Unido a la investigación en MI hace algunas décadas, el interés se analiza en la actualidad de forma independiente. La mayoría de las concepciones afirma que se trata de un fenómeno que surge a partir de la interacción entre un individuo y su medio. El interés personal o individual se concibe como una preferencia duradera por ciertos temas o actividades (Schiefele, 1999). Boekaerts y Boscolo (2002, p.378) lo definen como “aquel interés basado en el conocimiento o la valoración de una clase de objetos o ideas, que lleva al alumno a desear implicarse en actividades relacionadas con el tema”. Aquí se ubican muchas aportaciones realizadas desde la literatura vocacional (Tracey, Robbins y Hofsess, 2005). A juicio de Schiefele (1999), vendría identificado por tres componentes: sentimientos de disfrute, activación e implicación; el valor asignado al objeto; y su carácter intrínseco.

El análisis del interés situacional se fija en aquellas características de las tareas, los contenidos o las condiciones ambientales que despiertan el interés en

muchos alumnos. Para Schiefele (1999, p. 263), es “un estado emocional de concentración y disfrute que acompaña a una actividad y que está provocado por señales contextuales específicas”. Mitchell (1993) señala algunas de éstas: el trabajo en grupo, los problemas de lógica, los programas informáticos, la percepción de que los temas son útiles para la vida diaria, y la implicación personal.

Un tercer enfoque refleja la perspectiva relacional de los anteriores. Así, para Krapp (2002, 2005), el interés personal y el situacional, conjuntamente, hacen surgir en la persona unas experiencias y un estado psicológico al que solemos denominar interés, formulando así su “teoría del interés persona-objeto”. También para Renninger (2000) el interés debe concebirse como una relación continuada entre un sujeto y un ámbito de conocimiento.

Así entendido, son numerosos los condicionantes del interés, tanto personales como contextuales (Krapp, 2002, 2005; Renninger, 2000). Entre los personales, suelen resaltar el sentimiento de pertenencia, un cierto nivel de conocimiento previo, las emociones experimentadas mientras se actúa, el sentimiento de competencia intentando poner orden a una información nueva, y la relevancia de los temas. Por su parte, ciertos factores situacionales activan el interés: la posibilidad de participación; la discrepancia cognitiva entre los conocimientos y la nueva información; el nivel adecuado de dificultad de la tarea; la novedad de los estímulos presentados; la posibilidad de interacción social o la observación de modelos relevantes.

Las relaciones entre interés y resultados suelen estar mediadas por diferentes factores. Entre los motivacionales, se comprobó que los alumnos más interesados por un tema manifestaban mayor orientación al aprendizaje, superior competencia percibida, más intensa percepción de eficacia (Rottinghaus, Larson y Borgen, 2003) y una más positiva valoración de la tarea (Krapp, 2002). Entre los efectos emocionales, Flowerday, Schraw y Stevens (2004) y Renninger (2000) aseguran que las actividades cognitivas asociadas al interés personal suelen ir acompañadas de sentimientos positivos, como los de excitación; una forma de operativizar estas vivencias es mediante la “calidad de la experiencia de aprendizaje” (Schiefele y Csikszentmihalyi, 1995). El interés personal también tiene positivas consecuencias cognitivas: cuando el alumno está interesado por un contenido, dirige

su atención hacia determinados temas, utiliza estrategias de procesamiento profundo y supervisa mejor su comprensión (Sousa y Oakhill, 1996). El interés también tiene efectos conductuales, como la preferencia por determinadas tareas, la elección de ciertos temas o materias, el esfuerzo realizado y la persistencia selectiva (Krapp, 2002).

Otros trabajos evidencian una relación clara entre el interés y el aprendizaje a partir de textos o el rendimiento académico. La comprensión lectora resulta condicionada por el interés personal (Schiefele y Krapp, 1996) y también por el situacional (Flowerday et al., 2004). Respecto al rendimiento académico, correlaciona positivamente con el interés personal (Schiefele, Krapp y Winteler, 1992), siendo éste un buen predictor de los resultados escolares alcanzados por el alumno (Schallert, Reed y Turner, 2004) superando su capacidad de predicción a factores como las aptitudes (Shiefele y Csikszentmihalyi, 1995).

MARCO EMPÍRICO.

CAPÍTULO 3.

OBJETIVOS Y MÉTODOS.

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS Y MÉTODOS.

1. Introducción.

En este capítulo se describen los objetivos, las características de la muestra, hipótesis del estudio, los instrumentos que se han aplicado para medir las variables, el procedimiento que se ha seguido para aplicar los instrumentos y el análisis de datos.

De todos los modelos estudiados el que hemos considerado para nuestro trabajo es el modelo (Salovey et al., 1990)) con más evidencia empírica (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006) en las revistas especializadas, de hecho este modelo se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. De los tres modelos de IE, el modelo de Salovey y Mayer destaca por una base teórica sólida, la originalidad de su instrumento de medida, y su fuerte base empírica.

2. Objetivos.

El objetivo principal de esta investigación es analizar la relación que existe entre los tres factores de inteligencia emocional del modelo (Salovey et al., 1990) en interacción con aspectos relevantes del modelo motivacional propuesto por la Teoría de la Autodeterminación.

Para comprobar este objetivo será necesario abordar los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar que la claridad y regulación emocional influye en la percepción de las necesidades psicológicas básicas.

2. Analizar los modelos de medidas y ecuaciones estructurales para:

2.1. (Clima motivacional de orientación hacia la tarea - atención emocional) → necesidades psicológicas básicas → motivación autodeterminada → interés.

2.2. (Clima motivacional de orientación hacia la tarea - claridad emocional) → necesidades psicológicas básicas → motivación autodeterminada → interés.

2.3. (Clima motivacional de orientación hacia la tarea - regulación emocional) → necesidades psicológicas básicas → motivación autodeterminada → interés.

3. Analizar la interacción entre clima motivacional de orientación hacia la tarea y claridad emocional por un lado y la interacción entre clima motivacional de orientación hacia la tarea y regulación emocional por otro.

3. Método.

La metodología que hemos utilizado en este estudio es la denominada metodología selectiva, que se caracteriza por la selección de la muestra lo que garantiza la fuerza de las conclusiones. Esta metodología es la más adecuada para este tipo de estudios ya que las variables independientes que vamos a manejar no son modificables ni pueden ser manipuladas experimentalmente.

3.1. Hipótesis.

1. Que el clima motivacional de orientación hacia la tarea influirá sobre la percepción de necesidades psicológicas básicas.

2. Que la atención emocional influirá en la percepción de necesidades psicológicas básicas.

3. Que la claridad emocional influirá en la percepción de necesidades psicológicas básicas.

4. Que la regulación emocional influirá en la percepción de necesidades psicológicas básicas.
5. Que la interacción entre clima motivacional orientado a la tarea y atención emocional influirá en la percepción de necesidades psicológicas básicas.
6. Que la interacción entre el clima motivacional orientado a la tarea y la claridad emocional influirá en las necesidades psicológicas básicas.
7. Que la interacción entre clima motivacional orientado a la tarea y regulación emocional influirá en la percepción de necesidades psicológicas básicas
8. Las necesidades psicológicas básicas influirán sobre la motivación autodeterminada.
9. La motivación autodeterminada influirá en el interés del estudiante universitario.

3.2. Participantes.

Se utilizó la técnica de muestreo por conglomerados tomando como unidad de análisis el grupo de aula. Todos los participantes fueron estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Formaron parte de este estudio un total de 544 universitarios de Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, de los cuales el 35% son hombre y 64% son mujeres, que estudiaban diferentes carreras que mostraremos en la tabla 3.1. y 3.2. La media de edad de los participantes fue 26.25 años y (DT= 8.5).

Tabla 3.1. *Distribución de la muestra por carrera.*

Carreras	Nº de personas
1. Derecho	94
2. Enfermería	64
3. Fisioterapia	26
4. Medicina	70
5. Historia	22
6. Educación Especial	9
7. Educación Física	38
8. Inglés	2
9. Seguridad y Emergencia	65
10. Relaciones Laborales	59
11. Magisterio	68
12. Psicopedagogía.	27
Total	544

Tabla 3.2. *Distribución de frecuencias por categorías de la variable género.*

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	193	35,3%
Mujeres	351	65%
Total	544	100 %

3.3. Instrumentos.

A continuación describimos cada una de las escalas aplicadas en esta investigación.

Los participantes completaron un conjunto de instrumentos en el siguiente orden; cuestionario sobre datos socioeconómicos (anexo 1); cuestionario que mide el Clima motivacional Percibido (CF- 15) (anexo 2); Escala de Percepción de las necesidades psicológicas básicas (BPNES-2) (anexo 3); Escala de motivación educativa (anexo 4); Escala de percepción de autonomía en contexto de vida (anexo 5) y Escala de inteligencia emocional percibida (TMMS-24) (anexo 6). A continuación explicaremos cada uno de los instrumentos utilizados en este estudio.

3.3.1. Clima motivacional Percibido.

Para medir el clima motivacional percibido orientado a la tarea se utilizó una adaptación de la escala Perceptions of School Goal Emphases Scales (CF-15). desarrollada por Kaplan y Maehr (1999), que consta de 15 ítems de los cuales 7 ítems evalúan clima motivacional a la tarea, (e.j. “los profesores solamente prestan atención a los alumnos que mejor nota tienen”) y 8 ítems evalúan clima motivacional al ego (ej. “los profesores han dado por perdido a algunos de sus alumnos”). Las respuestas se evalúan de acuerdo a una escala tipo Likert desde 1 (total desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). El valor del alfa de Cronbach fue de .70 tanto para la subescala clima motivacional a la tarea como para la subescala clima motivacional al ego.

La escala está compuesta de 15 ítems distribuidos en dos subescalas que evalúan el clima motivacional percibido en un contexto determinado: clima ego (ítems 1, 3, 5, 7, 9, 11, y 13) y clima tarea (ítems 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 y 15), que se contestan de acuerdo a una escala tipo Likert desde (1) *Total desacuerdo* hasta (5) *Totalmente de acuerdo* (Anexo 2).

3.3.2. Escala de Percepción de las necesidades psicológicas básicas.

Para evaluar las necesidades psicológicas básicas se utilizó la Basic Psychological Needs Scale (BPNS-2) descrita en la página web de la teoría de la autodeterminación (<http://www.psych.rochester.edu/SDT/>). Originalmente la escala consta 18 ítems divididos en tres subescalas que evalúan las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía percibida (ítems 1, 4, 7, 10 y 13), competencia percibida (3, 6, 9, 12, 15, 16, 17 y 18) y compromiso en las relaciones (ítems 2, 5, 8, 11 y 14) de acuerdo a una escala tipo Likert desde (1) *Nada de acuerdo* hasta (7) *Totalmente de acuerdo* con una puntuación intermedia de (4) *Medianamente de acuerdo*. (Anexo 3).

3.3.3. Escala de motivación educativa.

Para evaluar la motivación educativa se utilizó validación española de la Escala de Motivación Educativa (EME), (Núñez et al., 2005), sin modificaciones en la redacción de los ítems. La escala está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de motivación intrínseca (motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes), tres tipos de motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la amotivación. Para cada uno de los tipos de MI: MI al conocimiento se utilizaron los ítems (2, 9, 16 y 23) (ej. “porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas”), MI al logro se utilizaron los ítems (6, 13, 20 y 27) (ej. “por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios”) MI a las experiencias estimulantes se usaron los ítems (4, 11, 18 y 25) (ej. “por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás”), para la regulación introyectada se utilizaron los ítems (7,14, 21 y 28), (ej. “para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera”, para la regulación identificada se utilizaron los ítems (3, 10, 17 y 24) (ej. “porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional), para la regulación externa se utilizaron los ítems (1, 8, 15 y 22) (ej. “para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso” y para la amotivación se utilizaron los ítems (5, 12, 19 y 26) (ej. “no sé porque voy a la universidad y francamente me tiene sin cuidado) (Anexo 4).

Cada uno de los ítems son respuestas a la pregunta “¿Por qué vas a la universidad?” y se puntúan 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 intermedia (4) *Se corresponde medianamente*.

3.3.4. Escala de percepción de autonomía en contexto de vida.

En diferentes estudios para la evaluación del bienestar psicológico se han utilizado varios indicadores, entre ellos, las emociones positivas que han sido consideradas por Diener (1994). En concreto, para medir las emociones positivas y concretamente la variable interés, se utilizó la subescala de emociones positivas de la escala Percepción de Autonomía en Contextos de Vida (Blais y Vallerand, 1991), esta escala consta de ocho ítems, cuatro miden el interés y otros cuatro miden las emociones positivas y que se contestan respecto al enunciado: “Mientras estudio los contenidos de mi titulación...”, un ejemplo de ítem sería “las actividades me parecen atractivas”. (Anexo 5).

3.3.5. Escala de inteligencia emocional percibida.

La inteligencia emocional percibida fue evaluada a través de la versión española (Fernández-Berrocal et al., 2004) TMMS de Salovey et al. (1995), que fue administrada a todos los universitarios. La escala está formada por tres subescalas de ocho ítems cada una. La subescala atención expresa el grado en que los individuos advierten y piensan acerca de sus sentimientos (ej. presto mucha atención a los sentimientos); la subescala claridad evalúa la capacidad de entender el estado de ánimo de uno mismo (ej. tengo claros mis sentimientos) y, por último, la subescala reparación evalúa el grado en que los individuos moderan y regulan sus sentimientos (ej. cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida). La escala se puntúa de acuerdo a una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (*nada de acuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*), con una puntuación intermedia de 3 (*bastante de acuerdo*). (Anexo 6).

3.4. Procedimiento.

Una vez seleccionadas las aulas en los que el estudio se llevó a cabo, nos pusimos en contacto con los decanos y profesores de cada uno de los centros seleccionados para solicitar su autorización y explicarles 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 solicitó su colaboración y se les instó para que respondiesen a los cuestionarios con la máxima honestidad y sinceridad. La investigadora 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 fue requerida. Los instrumentos de medida se administraron a los estudiantes universitarios de forma colectiva. Los instrumentos se aplicaron en el mismo orden de en el que se encuentran en los anexos.

3.5. Análisis de datos.

En primer lugar, se llevó a cabo el análisis de propiedades psicométricas de cada una de las escalas utilizadas en este estudio, para comprobar la fiabilidad analizando la consistencia interna de cada una de ellas por medio del (alfa de Cronbach). A continuación, se realizó un análisis descriptivo para cada una de las variables de dicho estudio, calculando la media como medida de tendencia central, la desviación típica como medida de dispersión, la asimetría y la curtosis. Para ello se utilizó como criterio que la asimetría se situará por debajo del valor 2 y la curtosis por debajo del valor 7, lo que permitiría utilizar procedimientos de máxima verosimilitud, tal y como sugieren Curran, West y Finch (1996). A su vez se analizaron las correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson, para describir las relaciones significativas entre las diferentes variables del estudio. Además se calculó el índice de autodeterminación con la siguiente fórmula: $[3*((\text{motivación intrínseca al conocimiento} + \text{motivación intrínseca a las experiencias estimulantes} + \text{motivación intrínseca al logro})/3) + \text{regulación identificada}] - [\text{regulación introyectada} + \text{regulación externa} + (3 * \text{Amotivacion})]$.

Posteriormente se probó un modelo de ecuaciones estructurales en dos pasos (modelo de medida y modelo estructural). 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 \mathbf{x} , mientras que las variables observables endógenas se representan mediante la letra \mathbf{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.

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

Para detectar las diferencias entre las matrices de covarianzas o correlaciones se utiliza la prueba de χ^2 y los índices de bondad de ajuste. Se han desarrollado muchos índices de ajuste y a continuación describiremos algunos de los índices más utilizados.

Prueba de Chi cuadrado (χ^2).

Indica la diferencia entre la matriz de varianza o covarianza propuesta en el modelo y la matriz de varianza o covarianza de la muestra. Por lo que se trata de obtener el valor más bajo posible. Se busca que la diferencia entre las dos matrices no sea significativa. Si este índice es significativo quiere decir que las dos matrices son diferentes y que por lo tanto el modelo no es válido.

Índice de ajuste comparativo (CFI).

Este índice fue propuesto por Bentler (1990). Evalúa la mejora respecto a la no-centralidad entre el modelo propuesto y el modelo nulo. El CFI tiene valores entre 0 y 1, donde uno es el ajuste perfecto. Es relativamente independiente del tamaño de la muestra y se considera que tiene un buen ajuste con valores por encima de .95 (Hu y Bentler, 1999).

Índice de Tucker Lewis Index (TLI).

Es un índice de ajuste incremental y los valores de los índices TLI y CFI deben ser iguales o superiores a .90 para considerar mínimamente aceptable el ajuste de un modelo (Shumacker y Lomax, 1996).

Chi cuadrado entre los grados de libertad (χ^2/gf).

Como a medida que aumenta el tamaño de la muestra aumenta el valor de chi cuadrado (Chen, Curran, Bollen, Kirby y Paxton, 2008), se ha propuesto chi cuadrado entre los grados de libertad (χ^2/gf). Se considera que los datos de la muestra ajustan a los datos propuestos en el modelo cuando este índice se encuentra por debajo de 2 o 3, incluso se acepta que esté por debajo de 5.

Raíz del promedio del error de aproximación (RMSEA).

Desarrollado por Steiger y Lind (1980) y popularizado por Browne y Cudeck (1993). Se deriva a partir del estadístico χ^2 . Es un indicador indirecto del tamaño de los residuales, es decir de la diferencia entre la matriz de covarianzas de la muestra y la matriz de covarianzas propuestas en el modelo. Evalúa el ajuste en función de los grados de libertad, el tamaño de la muestra y el estadístico χ^2 . Browne y Cudeck (1993) sugieren que valores por debajo de .05 muestran un ajuste perfecto y valores entre .05 y .08 un ajuste adecuado. Chen et al., 2008) proponen incluir el intervalo de confianza.

Hu y Bentler (1988) indican que un RMSEA basado en el método de estimación de máxima verosimilitud, es ligeramente sensible a la distribución de los datos y al tamaño de la muestra, moderadamente sensible a sencillas incorrecciones en el modelo y muy sensible a incorrecciones fuertes en el modelo propuesto. Con muestras pequeñas, el RMSEA es muy sensible al método de estimación utilizado; por esto, Ridgon (1996) indica que este indicador se debe utilizar con muestras grandes. Aunque Hutchinson y Olmos (1998), trabajando con datos discretos y no normales, demostraron que utilizando la matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación WLS para calcular el ajuste de los datos, el RMSEA no se veía afectado ni por el tamaño de la muestra ni por la complejidad del modelo.

Standardized Root Mean Square Residual (SRMR).

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.

Criterio de información de Akaike (AIC).

Propuesto por Akaike (1974). Este índice sirve para comparar varios modelos con el mismo conjunto de datos y no para evaluar el ajuste individual de un modelo como los índices descritos anteriormente. Por ejemplo, si se va a analizar la validez factorial de un instrumento que puede estar formado por uno, dos o cuatro factores, se compara el AIC para ver cual muestra un mejor ajuste.

Criterio de información bayesiano (BIC).

El criterio de información bayesiano (BIC) o criterio de Schwarz (también SBC, SBIC) es un criterio para comparar modelos. Se basa, en parte, en la función de máxima verosimilitud y está estrechamente relacionado con criterio de información Akaike (AIC). En general, permite resolver los problemas de sobreparametrización cuando es necesario ajustar los modelos, mediante la introducción de un término de penalización para el número de parámetros en el modelo. El término de penalización es mayor en el BIC que en la AIC. BIC ha sido ampliamente utilizado para la identificación del modelo en series temporales y regresión lineal.

Los análisis descriptivos, los análisis de correlaciones y los análisis de la consistencia interna de las escalas utilizadas se realizaron con el programa estadístico SPSS 19.0. Los modelos de ecuaciones estructurales e interacción se llevaron a cabo con el programa Mplus 6.01.

CAPÍTULO 4.
RESULTADOS.

Capítulo 4. Resultados.

1. Introducción.

En este capítulo mostraremos los diferentes resultados, para ello calculamos los estadísticos descriptivos, correlaciones y los coeficientes de consistencia interna de las variables que componen el estudio. Hemos procedido a analizar modelos de ecuaciones estructurales (modelos de medidas y modelos estructurales), así como la interacción entre clima motivacional de orientación hacia la tarea, claridad emocional y regulación emocional. Por último hemos propuesto un modelo de medida completo y un modelo de ecuaciones estructurales que incorpora el clima motivacional de orientación hacia la tarea correlacionando con claridad y regulación emocional.

2. Estadísticos descriptivos y correlaciones.

2.1. Estadísticos descriptivos.

Tabla 4.1. *Estadísticos descriptivos.*

Variables	M	DT	Asimetría	Curtosis
1. Edad	26.25	8.55	1.01	.84
2. Permanencia	2.20	2.23	11.03	189.37
3. Clima tarea	3.46	.69	-.28	.77
4. Atención	3.36	.87	-.08	-.60
5. Claridad emocional	3.41	.82	-.08	-.21
6. Regulación	3.70	.76	-2.24	-.56
5. Competencia	4.46	1.10	-.06	2.72
7. Autonomía	4.43	1.27	-.22	-.43
8. Relación	5.10	1.06	-.35	.46
9. IAD total	14.64	3.22	-.79	2.17
10. Interés	4.89	1.25	-.46	.22

En la tabla 4.1. presentamos los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables que han sido utilizados en este estudio (edad, permanencia, clima motivacional de orientación hacia la tarea, atención, claridad, regulación emocional, competencia, autonomía, relación, motivación autodeterminada e interés). Observamos que la media de la variable edad es de 26.25 años, que la media de permanencia fue de 2.20 años. La media más alta son la de la edad con 26.25 y la motivación autodeterminada (IAD) con 14.64 el resto de las variables mantienen valores más bajos. De acuerdo a las reglas de normalidad propuestas por Curran, West y Finch (1996) observamos que en general la mayoría de los 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 el factor permanencia, lo que permite utilizar procedimientos de máxima verosimilitud, tal y como sugieren Curran et al. (1996).

2.2. Análisis de correlaciones y fiabilidad.

Tabla 4.2. *Correlaciones entre las variables y alfa Cronbach.*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	alfa
1. CTA	-	.03	.14**	.21**	.42**	.29**	.24**	.22**	.43**	.74
2. FAT		-	.18**	.12**	.03	.01	-.02	.03	-.10*	.90
3. FCLA			-	.48**	.20**	.23**	.16**	.17**	.18**	.90
4. FREG				-	.20**	.22**	.21**	.22**	.21**	.88
5. AUTO					-	.31**	.28**	.20**	.39**	.76
6. COMPET						-	.58**	.12**	.45**	.62
7. RELAC							-	.14**	.38**	.73
8. INTER								-	.32**	.90
9. IAD									-	.78

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

En la tabla 4.2. podemos observar las correlaciones entre las variables del estudio en la que hipotetizamos que deberían existir correlaciones positivas entre las ellas. Asimismo, además mostramos los diferentes alfas Cronbach de todas las variables. Los resultados del análisis de correlaciones mostraron que el clima

motivacional de orientación hacia la tarea se relacionaba de manera significativa ($p < .01$) con todas las variables del estudio y más significativamente con autonomía ($r = .32$) y motivación autodeterminada ($r = .43$). El factor atención emocional se relacionaba de manera significativa ($p < .01$) con claridad ($r = .18$), regulación ($r = .12$) y con interés ($r = -.10$). En cuanto al factor claridad emocional mantienen relaciones significativas y positivas ($p < .01$) con el resto de variables de estudios desde ($r = .16$) con la variable relaciones hasta ($r = .48$) con el factor regulación emocional. El factor regulación también mostró relaciones significativas ($p < .01$) y positivas con el resto de variables de estudios desde ($r = .20$) con la variable relaciones hasta ($r = .22$) con el factor regulación emocional. La autonomía se relacionaban de manera significativa ($p < .01$) con competencia ($r = .31$) y con la motivación autodeterminada ($r = .39$). La competencia mostró correlaciones muy significativas ($p < .01$) con motivación autodeterminada ($r = .45$) y con la variable relaciones ($r = .58$). La variable relaciones tiene asociaciones significativas ($p < .01$) y positivas con interés ($r = .14$) y ($r = .39$) con la motivación autodeterminada. Por último la variable interés mostró correlaciones significativas ($r = .32$) con la motivación autodeterminada.

El análisis de consistencia interna de cada una de las variables se analizó a través del coeficiente del alfa de Cronbach. Los resultados fueron satisfactorios oscilando entre un alfa de .90 para el factor atención, claridad, regulación e interés, y un alfa de .62 para la variable competencia.

3. Modelos de ecuaciones estructurales.

3.1. Modelo de medida.

Para este estudio hemos utilizado técnicas de máxima verosimilitud robusto, 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, y es robusto a la falta de normalidad multivariada.

Para comprobar el modelo de medida se realizó un análisis en el que las diferentes variables latentes correlacionaban libremente, por lo que se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio considerando un modelo oblicuo conformado por todas las variables latentes que componían el modelo estructural teórico (clima motivacional

de orientación hacia la tarea, atención emocional, claridad emocional, regulación emocional, autonomía, competencia, relaciones, motivación autodeterminada e interés). A continuación pasaremos a explicar los índices de ajuste de cada uno de los modelos especificados en la tabla 4.3.

Tabla 4.3. *Índices de bondad de ajuste del modelo de medida y el modelo estructural.*

Modelo/bondad de ajuste	CFA			SEM	
	Atención	Claridad	Regulación	SEM Atención	SEM Claridad
Chi2 S-B χ^2	970.02	747.34	730	1139.63	912.66
Df	314	314	314	319	319
TLI	.86	.90	.90	.83	.87
CFI	.88	.91	.91	.84	.88
RMSEA	.06 (.05-.06)	.05 (.04-.05)	.05 (.04-.05)	.07 (.06-.07)	.06 (.05-.06)
SRMR	.06	.05	.06	.09	.09
AIC	46441.85	45849.28	46452.56	46624.69	46029.61
BIC	46833.06	46240.49	46843.77	46994.40	46399.32
H0 value	-23129.93	-22833.64	-23226.28	-23226,34	-22928.80

a. GFI: Goodness of Fit Index (índice de bondad del ajuste).

b. RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (error de aproximación cuadrático medio).

c. TLI: Tucker-Lewis coefficient (coeficiente de Tucker y Lewis).

d. CFI: Comparative Fit Index (índice de ajuste comparativo).

e. SRMR: (Standardized Root Mean Square Residual).

f. AIC: Criterio de información de Akaike

g. BIC: Criterio de información bayesiano .

3.1.1. Modelo de medida factor atención emocional.

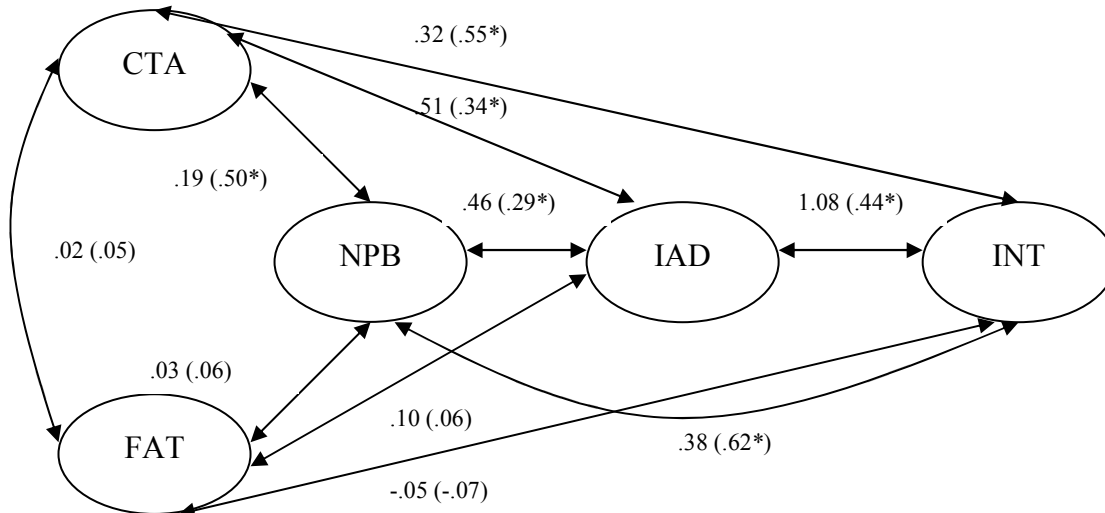
Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de medida del factor atención emocional lo presentamos en la tabla 4.3. y en la tabla 4.4. mostramos los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo de medida del factor de atención emocional. Por último, la figura 4.1. podemos ver el modelo de medida con el factor atención emocional.

Tabla 4.4. *Parámetros del modelo de medida factor atención.*

	Valores no estandarizados		Valores estandarizados	
	β	E.S	β	E.S
NPB con CTA	.19*	.04	.50*	.06
IAD con CTA	.51*	.11	.34*	.06
IAD con NPB	.46	.15	.29*	.07
INT con CTA	.32*	.05	.55*	.05
INT con NPB	.38*	.08	.62*	.05
INT con IAD	1.08*	.19	.44*	.06
FAT con CTA	.02	.02	.05	.06
FAT con NPB	.03	.03	.06	.07
FAT con IAD	.10	.12	.06	.06
FAT con INT	-.05	.04	-.07	.06

* $p < .01$

Figura 4.1. Modelo de medida de clima motivacional de orientación hacia la tarea y factor atención emocional.



Parámetros estandarizados dentro del paréntesis; * $p < .005$.

Los valores de los índices de ajuste fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 970$; $df = 314$; TLI = .86; CFI = .88; RMSEA = .06; SRMR = .06. En primer lugar, como podemos observar en la tabla 4.3, los índices de ajuste TLI y CFI están por debajo de los valores aceptables para considerarlo un modelo ajustado.

En el modelo de medida del factor atención emocional podemos destacar diferentes relaciones significativas entre cada una de las variables. Las necesidades psicológicas básicas tienen relaciones significativas con clima motivacional de orientación hacia la tarea. Además, la motivación autodeterminada tiene relaciones significativas con clima motivacional de orientación hacia la tarea y necesidades psicológicas básicas. También existe relaciones significativas entre la variable interés y clima motivacional de orientación hacia la tarea, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada. En cuanto al factor atención emocional no tiene relaciones significativas con ninguna de las variables.

3.1.2. Modelo de medida factor claridad emocional.

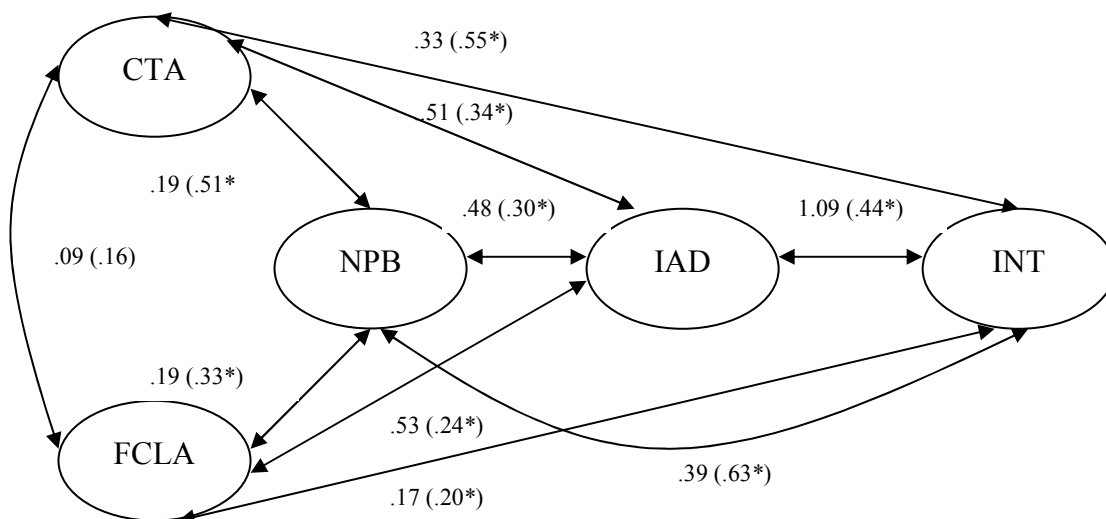
Los índices de ajuste del modelo de medida del factor claridad emocional lo mostramos en la tabla 4.3. y en la tabla 4.5. presentamos los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo de medida del factor de claridad emocional. Por último, la figura 4.2. podemos ver el modelo de medida con el factor claridad emocional.

Tabla 4.5. *Parámetros del modelo de medida factor claridad emocional.*

	Valores no estandarizados		Valores estandarizados	
	β	E.S	β	E.S
NPB con CTA	.19*	.04	.51*	.06
IAD con CTA	.51*	.11	.34*	.06
IAD con NPB	.48	.16	.30*	.08
INT con CTA	.33*	.05	.55*	.05
INT con NPB	.39*	.08	.63*	.05
INT con IAD	1.09*	.20	.44*	.06
FCLA con CTA	.09	.03	.16	.06
FCLA con NPB	.19*	.05	.33*	.06
FCLA con IAD	.53*	.15	.24*	.06
FCLA con INT	.17	.06	.20*	.06

* $p < .01$

Figura 4.2. Modelo de medida de clima motivacional de orientación hacia la tarea y factor claridad emocional.



Parámetros estandarizados dentro de paréntesis; * $p < .005$.

En el modelo de medida del factor claridad emocional, los índices de ajuste indicaron que el factor claridad emocional tuvo un ajuste aceptable, siendo todos sus

parámetros significativos ($p < .01$). Los valores obtenidos fueron: S-B $\chi^2 = 747$; $df = 314$; TLI = .90; CFI = .91; RMSEA = .05; SRMR = .05.

En este modelo podemos ver diferentes relaciones significativas entre cada una de las variables al igual que el modelo de medida del factor atención emocional. Las necesidades psicológicas básicas tienen relaciones significativas con clima motivacional de orientación hacia la tarea. Por otro lado la motivación autodeterminada tiene relaciones significativas con clima motivacional de orientación hacia la tarea y necesidades psicológicas básicas. También existe relaciones significativas entre la variable interés y el clima motivacional de orientación hacia la tarea, necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada. En cuanto al factor claridad emocional mantiene relaciones significativas con necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada e interés. Por tanto concluimos que el factor claridad emocional a diferencia del factor atención tiene mejores relaciones significativas con el resto de las variables salvo con clima motivacional de orientación hacia la tarea.

3.1.3. Modelo de medida factor regulación emocional.

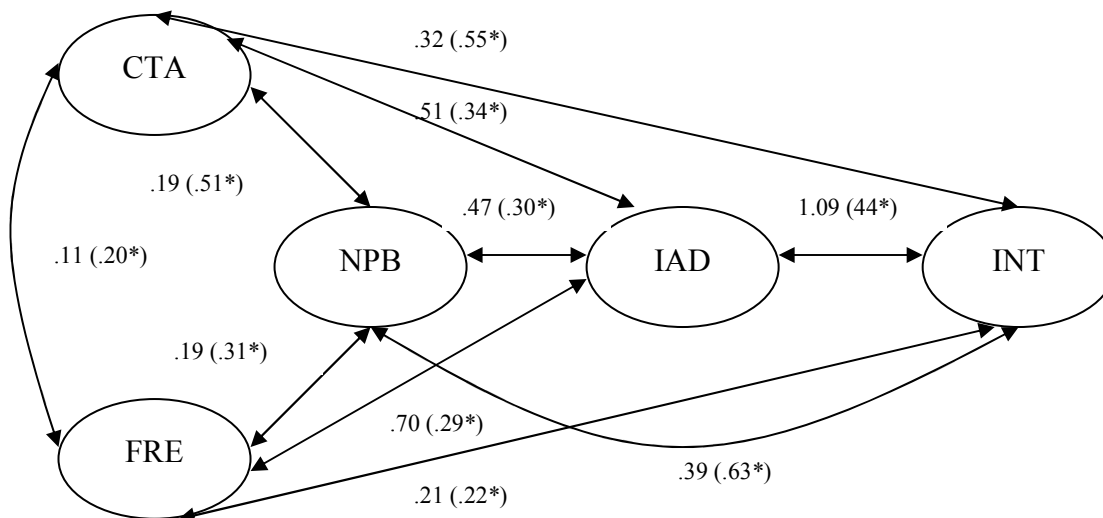
Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de medida del factor regulación emocional se presentan en la tabla 4.3. y en la tabla 4.6. mostramos los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo de medida del regulación emocional. Por último, la figura 4.3. podemos ver el modelo de medida con el factor regulación emocional.

Tabla 4.6. *Parámetros del modelo de medida del factor regulación emocional.*

	Valores no estandarizados		Valores estandarizados	
	β	E.S	β	E.S
NPB con CTA	.19*	.04	.51*	.06
IAD con CTA	.51*	.11	.34*	.06
IAD con NPB	.47	.16	.30*	.08
INT con CTA	.32*	.05	.55*	.05
INT con NPB	.39*	.08	.63*	.05
INT con IAD	1.09*	.20	.44*	.06
FRE con CTA	.11*	.03	.20*	.05
FRE con NPB	.19*	.05	.31*	.06
FRE con IAD	.70*	.16	.29*	.06
FRE con INT	.21*	.06	.22*	.05

* $p < .01$

Figura 4.3. Modelo de medida de clima motivacional de orientación hacia la tarea y factor regulación emocional.



Parámetros estandarizados dentro de paréntesis; * $p < .005$.

Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de medida para el factor regulación (figura 4.3.), indicaron que existe un buen ajuste, siendo todos los parámetros significativos ($p < .01$) concretamente los valores fueron los siguientes: $S-B \chi^2 = 730$; $df = 314$; $TLI = .90$; $CFI = .91$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .05$. Los índices de ajuste TLI y CFI tuvieron valores que se consideraron aceptables al igual que el modelo anterior.

Como podemos ver en el modelo de medida del factor regulación emocional, existen diferentes relaciones significativas entre cada una de las variables al igual que el modelo de medida con el factor atención y claridad emocional. Las necesidades psicológicas básicas tienen relaciones significativas con clima motivacional de orientación hacia la tarea. Asimismo, la motivación autodeterminada tiene relaciones significativas con clima motivacional de orientación hacia la tarea y necesidades psicológicas básicas. También existe relaciones significativas entre la variable interés y clima motivacional de orientación hacia la tarea, necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada. En cuanto al factor regulación emocional mantiene relaciones significativas con necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada e interés. Por tanto debemos destacar que el factor regulación a diferencia del los dos factores anteriores mantiene relaciones significativas con el resto de las variables.

3.2. Modelos de ecuaciones estructurales.

A continuación presentamos los índices de ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales y pasamos a detallar cada modelo estructural con cada uno de los factores (atención, claridad y regulación emocional).

Tabla 4.7. *Índices de ajustes del modelo estructural de los diferentes factores.*

Modelo/bondad de ajuste	SEM Atención	SEM Claridad	SEM Regulación
Chi2 S-B χ^2	1139.63	912.66	904.42
Df	319	319	319
TLI	.83	.87	.87
CFI	.84	.88	.88
RMSEA	.07 (.06-.07)	.06 (.05-.06)	.06 (.06-.07)
SRMR	.09	.09	.09
AIC	46624.69	46029.61	46639.10
BIC	46994.40	46399.32	47008.81
H0 value	-23226,34	-22928.80	-23233.55

3.2.1. Modelo de ecuación estructural factor atención emocional.

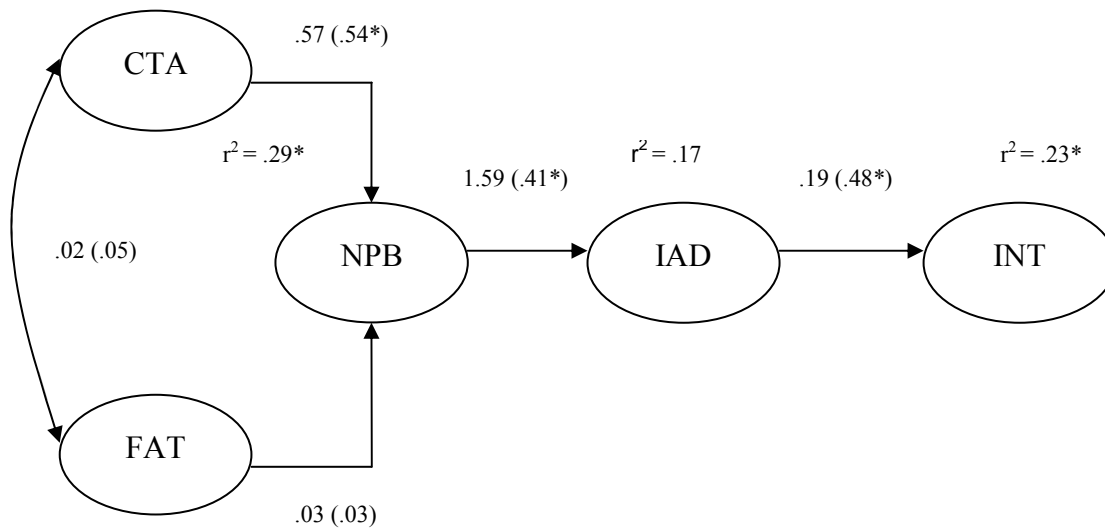
Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de ecuación estructural del factor atención emocional se presentan en la tabla 4.7. y en la tabla 4.8. mostramos los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo de ecuación estructural del factor atención emocional. Por último, la figura 4.4. presentamos el modelo de ecuación estructural del factor atención emocional.

Tabla 4.8. *Parámetros del modelo de medida del factor atención emocional.*

	Valores no estandarizados		Valores estandarizados	
	β	E.S	β	E.S
INT en IAD	.19*	.04	.48*	.06
IAD en NPB	1.59*	.31	.41*	.08
NPB en CTA	.57*	.15	.54*	.07
NPB en FAT	.03	.05	.03	.06
FAT con CTA	.02	.02	.05	.06

* $p < .01$

Figura 4.4. Modelo estructural del clima motivacional de orientación hacia la tarea y el factor atención emocional.



Parámetros estandarizados dentro de paréntesis; * $p < .005$. r^2 = varianza explicada.

Podemos ver en la (tabla 4.7.) que los índices de ajuste indicaron que el modelo de ecuación estructural para el factor atención emocional no tiene un buen ajuste, siendo todos sus parámetros no significativos ($p < .01$). Los valores fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 1140$; $df = 319$; TLI = .83; CFI = .84; RMSEA = .07; SRMR = .09.

En el modelo de ecuación estructural del factor atención emocional señalamos las diferentes relaciones significativas que existen entre cada una de las variables. La variable interés tiene relación significativa con la motivación autodeterminada. También existe relación significativa entre la motivación autodeterminada y las necesidades psicológicas básicas. Asimismo, estas a su vez tienen relaciones significativas con clima motivacional de orientación hacia la tarea. En cuanto al factor atención no mantiene relaciones significativas con ninguna de las variables. En esta figura mostramos que el modelo explica el 29% ($r^2 = .29$) de la varianza de las necesidades psicológicas básicas, el 17% ($r^2 = .17$) de la motivación autodeterminada (IAD) y el 23% ($r^2 = .23$) de la consecuencia interés.

3.2.2. Modelo ecuación estructural factor claridad emocional.

Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de ecuación estructural del factor claridad emocional se presentan en la tabla 4.7. y en la tabla 4.9. mostramos los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo de ecuación

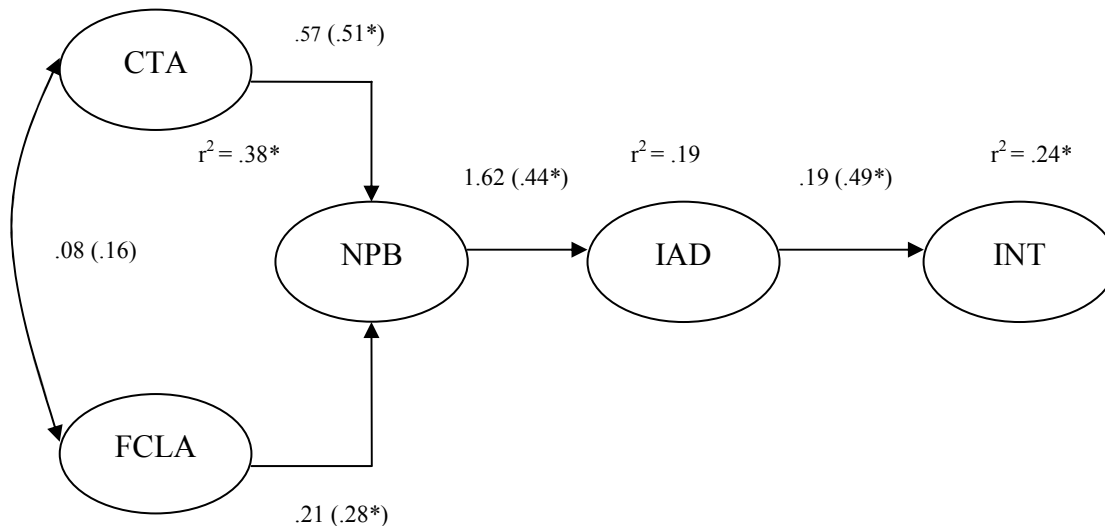
estructural del factor claridad emocional. Por último, la figura 4.5. podemos ver el modelo de ecuación estructural del factor claridad emocional.

Tabla 4.9. *Parámetros del modelo de ecuación estructural del factor claridad emocional.*

	Valores no estandarizados		Valores estandarizados	
	β	E.S	β	E.S
INT en IAD	.19*	.04	.49*	.07
IAD en NPB	1.62*	.30	.44*	.09
NPB en CTA	.57*	.16	.51*	.07
NPB en FCLA	.21*	.06	.28*	.06
FCLA con CTA	.08	.03	.16	.06

* $p < .01$

Figura 4.5. Modelo de ecuación estructural del clima motivacional de orientación hacia la tarea y factor claridad emocional.



Parámetros estandarizados dentro de paréntesis; * $p < .005$. r^2 = varianza explicada.

Los valores de los índices de ajuste fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 913$; $df = 319$; TLI = .87; CFI = .88; RMSEA = .06; SRMR = .09, siendo todos sus parámetros no significativos ($p < .01$), por tanto podemos ver en la tabla 4.7. que los índices de ajuste TLI y CFI están por debajo de los valores para considerarlo un modelo ajustado.

En el modelo de ecuación estructural del factor claridad emocional podemos observar diferentes relaciones significativas entre cada una de las variables. La variable interés tiene relación significativa con la motivación autodeterminada. Además, existe relación significativa entre la motivación autodeterminada y las necesidades psicológicas básicas. Estas a su vez tienen relaciones significativas con

clima motivacional de orientación hacia la tarea. En cuanto al factor claridad emocional mantiene relación significativa con las necesidades psicológicas básicas. En esta figura hay que señalar que el modelo explica el 38% ($r^2 = .38$) de la varianza de las necesidades psicológicas básicas, el 19% ($r^2 = .19$) de la motivación autodeterminada y el 23% ($r^2 = .24$) de la consecuencia interés.

3.2.3. Modelo de ecuación estructural factor regulación emocional.

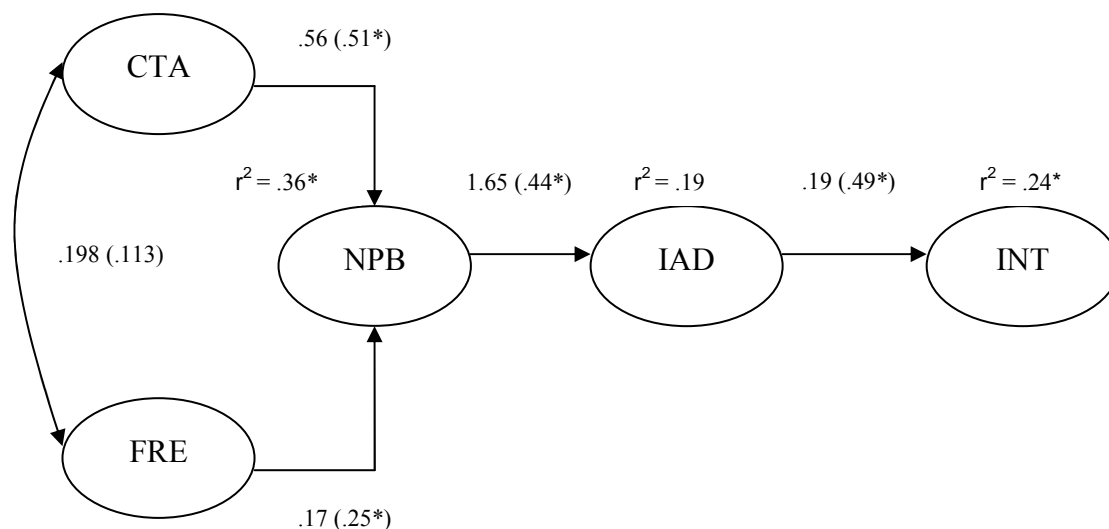
Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de ecuación estructural del factor regulación emocional se presentan en la tabla 4.7. y en la tabla 4.10. mostramos los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo de ecuación estructural del factor regulación emocional. Por último, la figura 4.6. podemos ver el modelo de ecuación estructural del factor regulación emocional.

Tabla 4.10. *Parámetros del modelo de ecuación estructural del factor regulación emocional.*

	Valores no estandarizados		Valores estandarizados	
	β	E.S	β	E.S
INT en IAD	.19*	.04	.49*	.07
IAD en NPB	1.65*	.31	.44*	.09
NPB en CTA	.56*	.15	.51*	.07
NPB en FRE	.17	.05	.25*	.06
FRE con CTA	.11*	.03	.20*	.05

* $p < .01$

Figura 4.6. Modelo de ecuación estructural del clima motivacional de orientación hacia la tarea y factor regulación emocional.



Parámetros estandarizados dentro de paréntesis; * $p < .005$. $r^2 =$ varianza explicada.

Los índices de ajuste señalaron que el modelo de ecuación estructural para el factor regulación emocional no tiene un ajuste adecuado, siendo todos sus parámetros no significativos ($p < .01$). Los valores fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 904$; $df = 319$; TLI = .87; CFI = .88; RMSEA = .06; SRMR = .09.

En el modelo de ecuación estructural del factor regulación emocional podemos ver diferentes relaciones significativas entre cada una de las variables. La variable interés tiene relación significativa con la motivación autodeterminada. También existe relación significativa entre la motivación autodeterminada y las necesidades psicológicas básicas. Estas a su vez tienen relaciones significativas con clima motivacional de orientación hacia la tarea. En cuanto al factor regulación emocional mantiene relación significativa con clima motivacional de orientación hacia la tarea. En la (figura 4.6.) el modelo explica el 36% ($r^2 = .36$) de la varianza de las necesidades psicológicas básicas, el 19% ($r^2 = .19$) de la motivación autodeterminada y el 24% ($r^2 = .24$) de la consecuencia interés.

4. Propuesta de modelo de ecuación estructural a partir de los índices de modificación.

A continuación pasamos a explicar los Índices de bondad de ajuste para modelos ajustados según índices de modificación incorporando el efecto directo desde las necesidades psicológicas básicas al factor interés tanto para claridad como regulación emocional (tabla 4.11.).

Tabla 4.11. *Índices de bondad de ajuste para modelos ajustados según índices de modificación.*

Modelo/bondad de ajuste	SEM Claridad	SEM Regulación
Chi2 S-B χ^2	782.65	770.88
Df	318	318
TLI	.90	.90
CFI	.91	.91
RMSEA (lo-hi)	.05 (.05-.06)	.04 (.04-.05)
SRMR	.05	.06
AIC	45880.69	46489.15
BIC	46254.70	46863.15
H0 value	-22853.34	-23157.57
H0 SCF	1.302	1.319

4.1. Modelo de ecuación estructural factor claridad emocional para modelos ajustados.

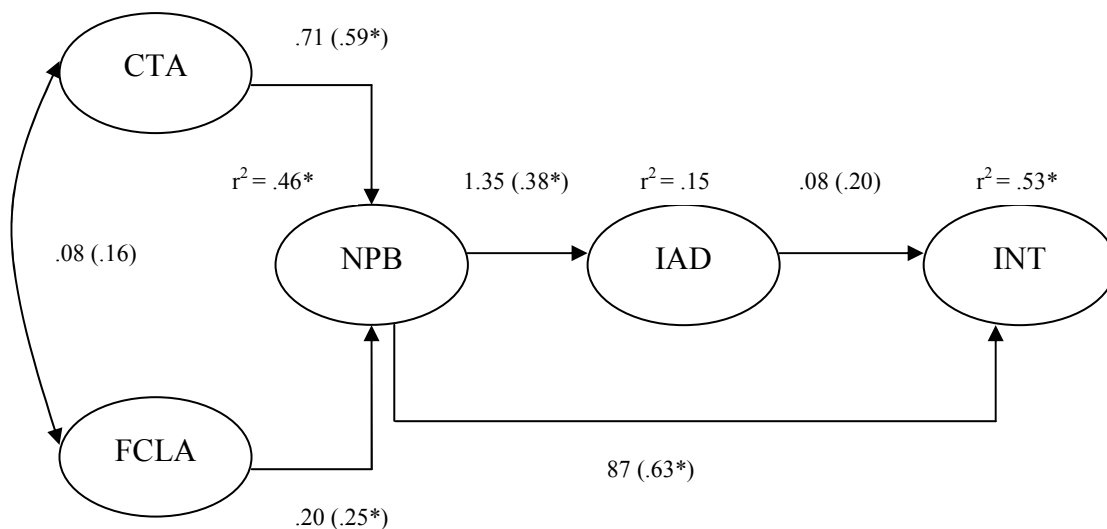
Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de ecuación estructural (modelos ajustados) para factor claridad emocional se presentan en la tabla 4.11. y en la tabla 4.12. podemos ver los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo de ecuación estructural del factor claridad emocional. Por último, la figura 4.7. mostramos el modelo de ecuación estructural del factor claridad emocional.

Tabla 4.12. *Parámetros del modelo de ecuación estructural (modelos ajustados) para el factor claridad emocional.*

	Valores no estandarizados		Valores estandarizados	
	β	E.S	β	E.S
INT en IAD	.08	.03	.20	.06
INT en NPB	.87*	.10	.63*	.06
IAD en NPB	1.35*	.27	.38*	.08
NPB en CTA	.71*	.15	.59*	.07
NPB con FCLA	.20*	.05	.25*	.05
FCLA con CTA	.08	.03	.16	.06

* $p < .01$

Figura 4.7. Modelo de ecuación estructural (modelos ajustados) del clima motivacional de orientación hacia la tarea y factor claridad emocional.



Parámetros estandarizados dentro de paréntesis; * $p < .005$. r^2 = varianza explicada.

Los índices de ajuste señalan que el modelo de ecuación estructural para el factor claridad emocional (según índices de modificación) tiene un ajuste adecuado,

siendo todos sus parámetros significativos ($p < .01$). Los valores fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 783$; $df = 318$; TLI = .90; CFI = .91; RMSEA = .05; SRMR = .05. Los índices de ajuste TLI y CFI tuvieron valores que se consideraron aceptables por lo que el modelo se ajustó.

En el modelo de ecuación estructural (modelos ajustados) del factor claridad emocional podemos observar diferentes relaciones significativas entre cada una de las variables. La variable interés tiene relación significativa con las necesidades psicológicas básicas. También existe relación significativa entre la motivación autodeterminada y las necesidades psicológicas básicas. Estas a su vez tienen relaciones significativas con clima motivacional de orientación hacia la tarea. En cuanto al factor claridad emocional tiene relación significativa con las necesidades psicológicas básicas. En esta figura hay que señalar que el modelo explica el 46% ($r^2 = .46$) de la varianza de las necesidades psicológicas básicas, el 15% ($r^2 = .15$) de la motivación autodeterminada y el 53% ($r^2 = .53$) de las consecuencias interés.

4.2. Modelo de ecuación estructural factor regulación emocional para modelos ajustados.

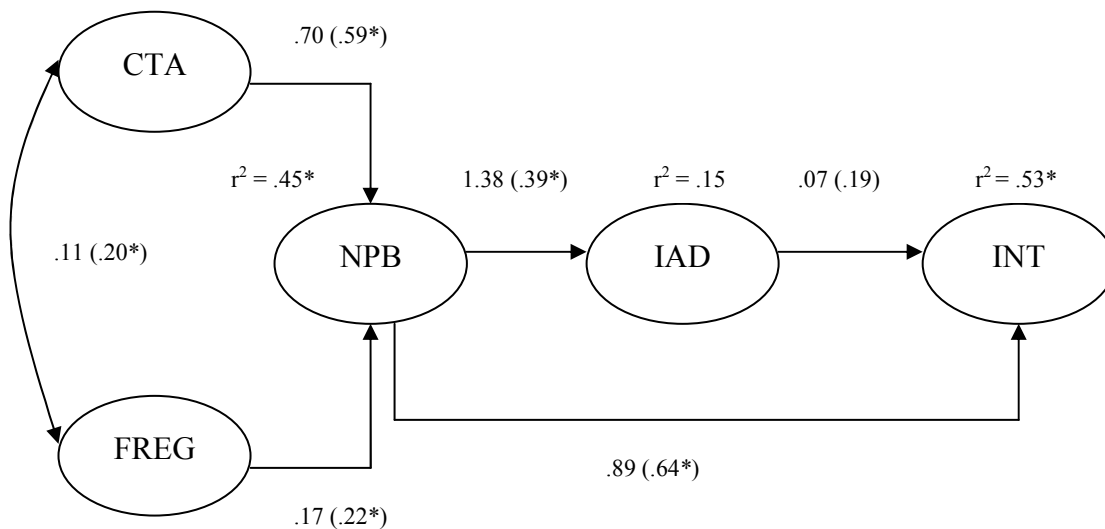
Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de ecuación estructural (modelos ajustados) para factor regulación emocional se presentan en la tabla 4.11. y en la tabla 4.13. podemos ver los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo de ecuación estructural del factor regulación emocional. Por último, la figura 4.8. mostramos el modelo con el factor regulación emocional.

Tabla 4.13. *Parámetros del modelo de ecuación estructural (modelos ajustados) para el factor regulación emocional.*

	Valores estandarizados		Valores no estandarizados	
	β	E.S	β	E.S
INT en IAD	.07	.03	.19	.07
INT en NPB	.89*	.10	.64*	.06
IAD en NPB	1.38*	.28	.39*	.08
NPB en CTA	.70*	.15	.59*	.07
NPB con FRE	.17*	.04	.22*	.05
FRE con CTA	.11*	.03	.20*	.05

* $p < .01$

Figura 4.8. Modelo de ecuación estructural (modelos ajustados) del clima motivacional de orientación hacia la tarea y factor regulación emocional.



Parámetros estandarizados dentro de paréntesis; * $p < .005$. r^2 = varianza explicada.

Los índices de ajuste indicaron que el modelo de ecuación estructural para el factor regulación emocional (según índices de modificación) tiene un buen ajuste, siendo todos sus parámetros significativos ($p < .01$). Los valores fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 771$; $df = 318$; TLI = .90; CFI = .91; RMSEA = .04; SRMR = .06. Los índices de ajuste TLI y CFI tuvieron valores aceptables al igual que el modelo anterior.

En el modelo de ecuación estructural (modelos ajustados) del factor regulación emocional podemos observar diferentes relaciones significativas entre cada una de las variables. La variable interés tiene relación significativa con las necesidades psicológicas básicas. Además, existe relación significativa entre la motivación autodeterminada y las necesidades psicológicas básicas. Estas a su vez tienen relaciones significativas con clima motivacional de orientación hacia la tarea. En cuanto al factor regulación emocional mantiene relación significativa con las necesidades psicológicas básicas y con clima motivacional de orientación hacia la tarea. Hay que señalar que el modelo explica el 45% ($r^2 = .45$) de la varianza de las necesidades psicológicas básicas, el 15% ($r^2 = .15$) de la motivación autodeterminada y el 53% ($r^2 = .53$) de la consecuencia interés.

5. Modelo de interacción.

Después de hacer los diferentes análisis con atención, claridad y regulación emocional hemos procedido a eliminar el factor atención emocional para los posteriores análisis, dado que obtuvo un ajuste inadecuado, siendo sus parámetros no significativos ($p < .01$). A continuación pasamos a realizar el análisis del modelo de interacción con los factores claridad y regulación emocional. En la tabla 4.14. mostramos los índices ajustes.

Tabla 4.14. *Índices de bondad de ajuste de los modelos con interacción.*

Modelo/bondad de ajuste	Interacción Claridad	Interacción Regulación
AIC	45882.70	46490.75
BIC	46261.01	46869.06
H0 value	-22853.35	-23157.37
H0 SCF	1.35	1.35

5.1. Modelos de interacción factor claridad emocional.

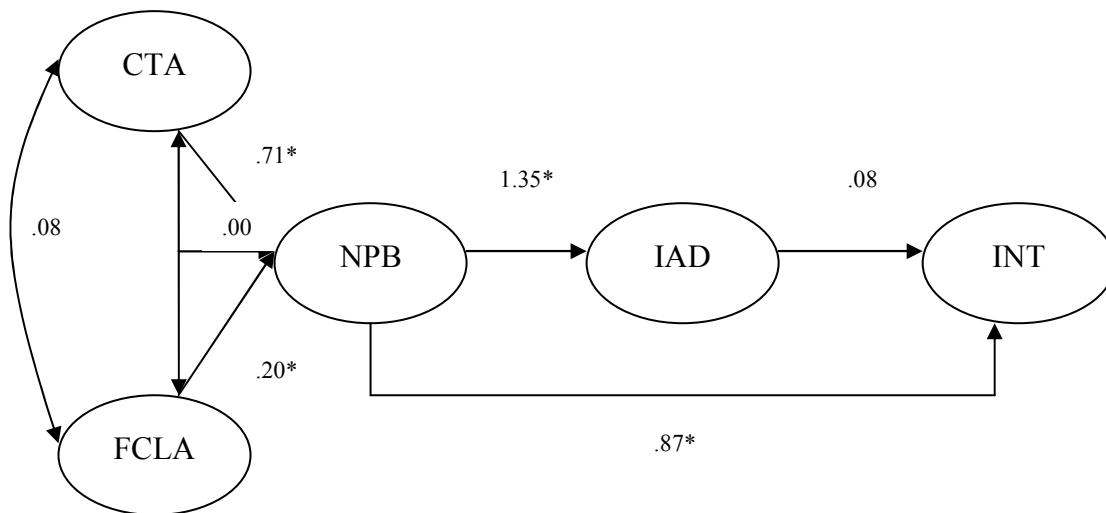
Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de interacción del factor claridad emocional se presentan en la tabla 4.14. y en la tabla 4.15. mostramos los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo de interacción del factor claridad emocional. Por último, la figura 4.9. podemos ver el modelo de interacción con el factor claridad emocional.

Tabla 4.15. *Parámetros del modelo de interacción factor claridad emocional.*

	Valores no estandarizados	
	β	E.S
INT en IAD	.08	.03
INT en NPB	.87*	.10
IAD en NPB	1.35*	.28
NPB en CTA	.71*	.16
NPB en FCLA	.20*	.05
CTAXFCLA	.00	.13
FCLA con CTA	.08	.03

* $p < .01$

Figura 4.9. Modelo de Interacción entre clima motivacional de orientación hacia la tarea y claridad emocional.



* $p < .005$.

Podemos observar en la tabla 4.15 y figura 4.9 que la interacción entre clima de orientación hacia la tarea y claridad emocional no influye en las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones), ya que la interacción entre estos dos factores no es significativa.

5.2. Modelo de interacción factor regulación emocional.

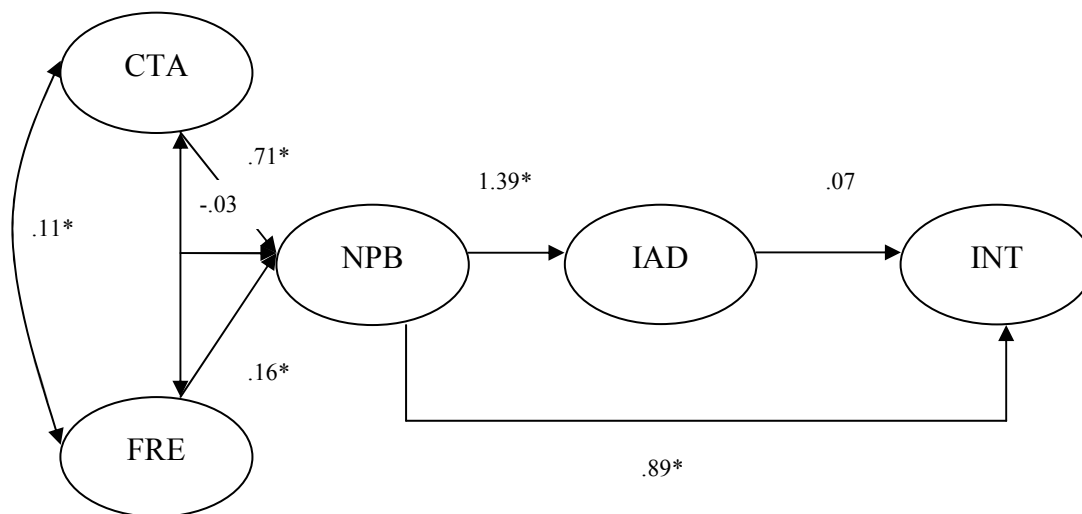
Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de interacción del factor regulación emocional se presentan en la tabla 4.14. y en la tabla 4.16. podemos ver los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo de interacción del factor regulación emocional. Por último, la figura 4.10. mostramos el modelo de interacción con el factor regulación emocional.

Tabla 4.16. *Parámetros del modelo de interacción factor regulación emocional.*

Valores no estandarizados		
	β	E.S
INT en IAD	.07	.03
INT en NPB	.89*	.01
IAD en NPB	1.39*	.29
NPB en CTA	.71*	.15
NPB en FRE	.16*	.04
CTAXFRE	-.03	.11
FRE con CTA	.11*	.03

* $p < .01$

Figura 4.10. Modelo de Interacción entre clima motivacional de orientación hacia la tarea y el factor regulación emocional.

* $p < .005$.

En la tabla 4.16 y figura 4.10 vemos que la interacción entre clima de orientación hacia la tarea y claridad emocional no influye en las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones), ya que la interacción entre estos dos factores no es significativa.

Por tanto las interacciones entre claridad, regulación emocional y clima motivacional de orientación hacia la tarea han resultado no son significativas ($p < .01$).

6. Propuesta de modelo completo.

Después de realizar todos los análisis parciales, comprobar todas las posibles relaciones entre los factores de la inteligencia emocional (atención, claridad y regulación emocional) con el clima motivacional de orientación hacia la tarea, y llegar a la conclusión de que las interacciones no eran significativas, pasamos a probar el modelo de medida y de ecuación estructural completo que incorpora el clima motivacional de orientación hacia la tarea correlacionando con claridad y regulación emocional. Estas tres variables sobre las necesidades psicológicas básicas; las necesidades psicológicas básicas sobre la motivación autodeterminada (IAD) e interés y por último la motivación autodeterminada (IAD) sobre el interés. Como podemos observar en la tabla 4.17. presentamos los índices ajuste del modelo de medida y de ecuación estructural completo.

Tabla 4.17. *Índices de ajuste del modelo de medida y ecuación estructural completo. Proposición de modelo.*

Modelo/bondad de ajuste	CFA Completo	SEM Completo
Chi2 S-B χ^2	7542.26	1186.29
Df	595	551
TLI	.91	.90
CFI	.91	.91
RMSEA (lo-hi)	.04 (.04-.05)	.04 (.04-.05)
SRMR	.05	.05
AIC	57026.00	57061.23
BIC	57541.87	57551.31
H0 value	-28393.00	-28416.61
H0 SCF	1.29	1.30

6.1. Modelo de medida.

Los índices de ajuste obtenidos en el modelo medida completo se presentan en la tabla 4.17. y en la tabla 4.18. podemos ver los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo medida completo. Por último, la figura 4.11. mostramos el modelo de medida completo.

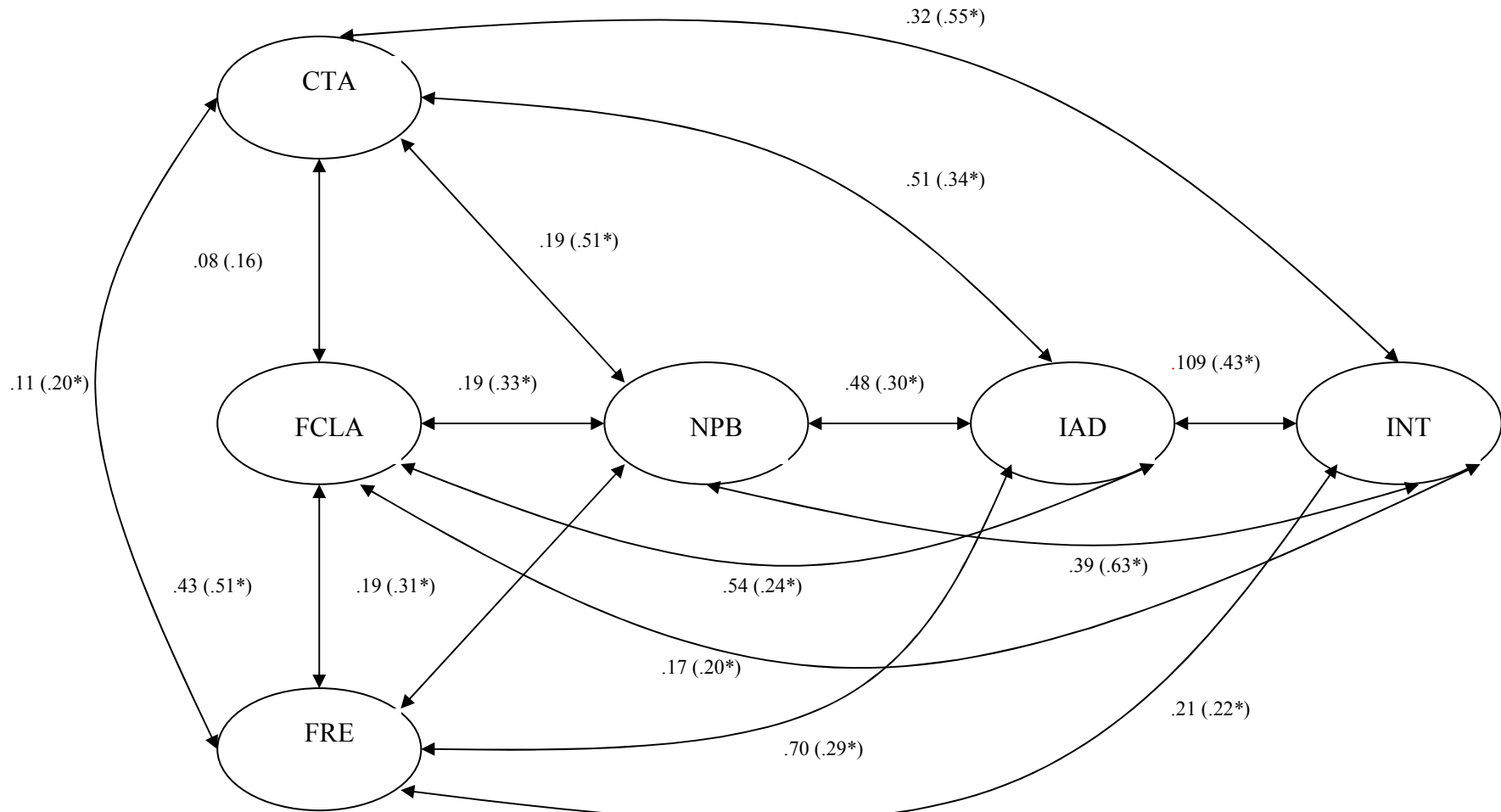
Tabla 4.18. *Parámetros del modelo de medida completo.*

	Valores no estandarizados		Valores estandarizados	
	β	E.S	β	E.S
NPB con CTA	.19*	.04	.51*	.06
IAD con CTA	.51*	.11	.34*	.06
IAD con NPB	.48	.16	.30*	.08
INT con CTA	.32*	.05	.55*	.05
INT con NPB	.39*	.08	.63*	.05
INT con IAD	1.09*	.20	.43*	.06
FCLA con CTA	.08	.03	.16	.06
FCLA con NPB	.19*	.05	.33*	.06
FCLA con IAD	.54*	.15	.24*	.06
FCLA con INT	.17	.06	.20*	.06
FRE con CTA	.11*	.03	.20*	.05
FRE con NPB	.19*	.05	.31*	.06
FRE con IAD	.70*	.16	.29*	.06
FRE con INT	.21*	.06	.22*	.05
FRE con FCL	.43*	.05	.51*	.04

* $p < .01$

Como podemos observar en la tabla 4.17. los índices de ajuste obtenidos indicaron que el modelo de medida completo tiene un adecuado ajuste, siendo todos sus parámetros significativos ($p < .01$). Los valores fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 7542$; $df = 595$; TLI = .91; CFI = .91; RMSEA = .04; SRMR = .05. Los índices de ajuste TLI y CFI tuvieron valores que se consideraron muy aceptables.

Figura 4.11. Modelo de medida completo.



En la figura 4.11. mostramos el modelo de medida completo, donde los resultados señalan que el clima motivacional de orientación hacia la tarea, claridad y regulación emocional son covariables que explican las necesidades psicológicas básicas de los alumnos como son (autonomía, competencia y relación) y que estas a su vez explican la motivación autodeterminada. Asimismo, ésta explica la consecuencia, que en nuestro estudio es el interés del estudiante universitario. Además, hay que señalar que las necesidades psicológicas básicas también van a explicar la consecuencia interés. Por tanto la motivación autodeterminada es una está actuando como mediadora parcial.

6.2. Modelo de ecuación estructural.

Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de ecuación estructural completo se presentan en la tabla 4.17. y en la tabla 4.19. podemos ver los parámetros de valores no estandarizados y estandarizados del modelo medida completo. Por último, la figura 4.12. mostramos el modelo ecuación estructural completo.

Tabla 4.19. *Parámetros del modelo estructural completo.*

	Valores no estandarizados		Valores estandarizado	
	β	E.S	β	E.S
INT y IAD	.07	.03	.19	.07
INT y NPB	.87*	.10	.63*	.06
IAD y NPB	.1.39*	.28	.40*	.08
NPB y CTA	.69*	.15	.58*	.07
NPB y FCLA	.15	.05	.19	.06
NPB y FRE	.10	.05	.13	.06
FCLA y CTA	.08	.03	.16	.06
FRE con CTA	.11*	.03	.20*	.05
FRE con FCLA	.43*	.05	.51*	.04

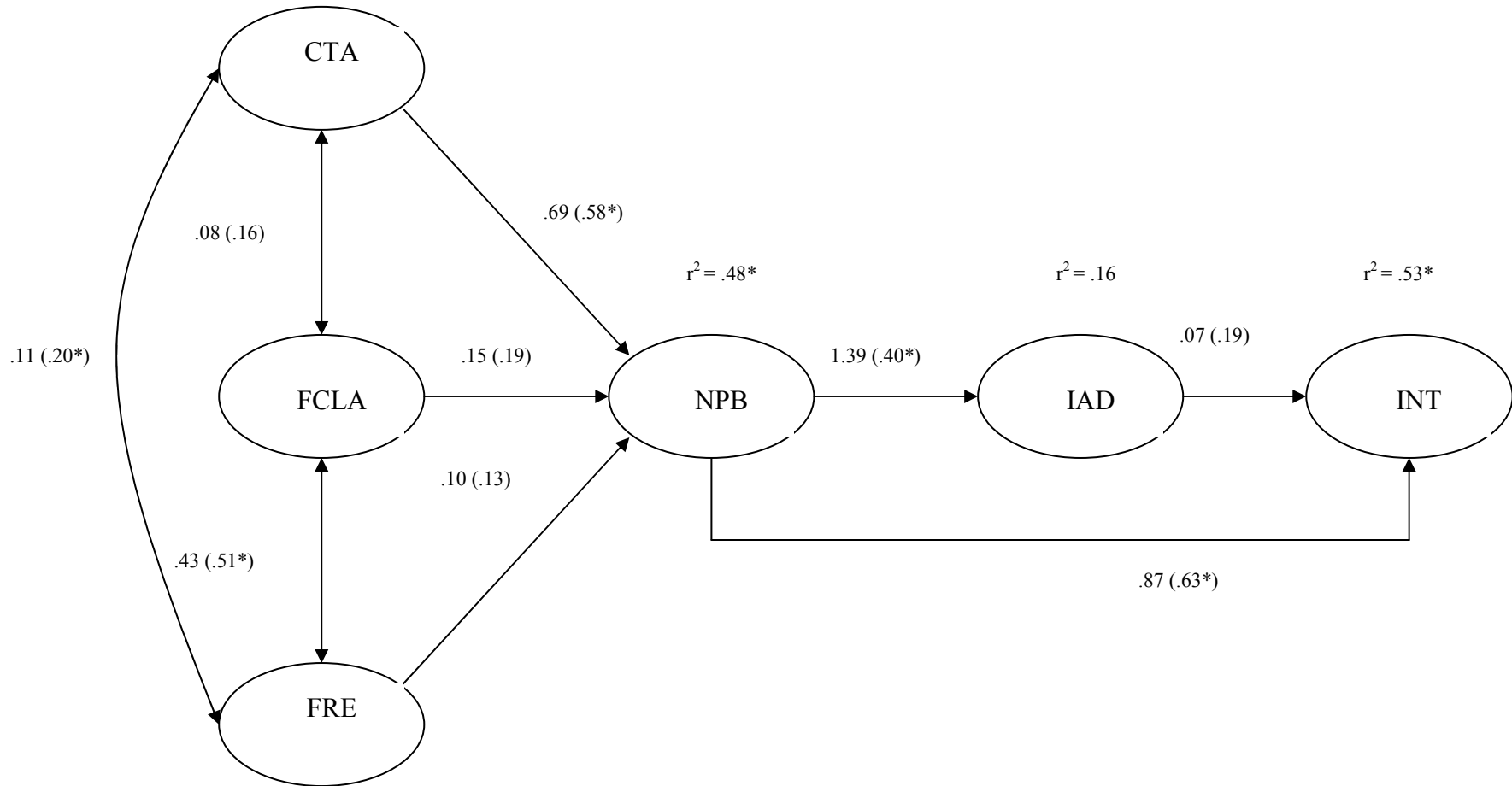
* $p < .01$

Los índices de ajuste obtenidos indicaron que el modelo de ecuación estructural completo tiene un buen ajuste, siendo todos sus parámetros significativos ($p < .01$). Los valores fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 1186$; $df = 551$; TLI = .90; CFI = .91; RMSEA = .04; SRMR = .05. Los índices de ajuste TLI y CFI tuvieron valores que se consideraron aceptables al igual que el modelo anterior.

En la figura 4.12. podemos ver el modelo estructural completo donde los resultados señalaron que el clima motivacional de orientación hacia la tarea, claridad y regulación emocional son covariables que explican la necesidades psicológicas básicas de los alumnos como son (autonomía, competencia y relación y que estas a su vez explican la motivación autodeterminada y esta a su vez explica las consecuencias. Además hay que señalar que las necesidades psicológicas básicas también explican las consecuencias es decir el interés.

En esta figura mostramos que el modelo ecuación estructural completo entre clima motivacional de orientación hacia la tarea, el factor claridad emocional y regulación emocional explica el 48% ($r^2 = .48$) de la varianza de las necesidades psicológicas básicas, el 16% ($r^2 = .16$) de la motivación autodeterminada (IAD) y el 53% ($r^2 = .53$) la consecuencias es decir el interés.

Figura 4.12. Modelo estructural completo.



Como conclusión final del modelo propuesto debemos destacar que el clima motivacional de orientación hacia la tarea, predijo de forma positiva y significativa las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones). Los factores claridad y la regulación emocional influyeron en las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones). Asimismo, las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones), predijo positiva y significativamente la motivación autodeterminada del estudiante universitario. Además, la motivación autodeterminada predecía positiva y significativamente el interés del estudiante.

Por tanto para que se dé las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones) es necesario promover un clima motivacional orientado hacia la tarea, así como potenciar la claridad y regulación emocional en el estudiante. Esto lo podemos observar en los resultados ya que de cada unidad que crece en el clima tarea, aumenta en proporción en las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones), y lo mismo con claridad y regulación emocional.

CAPÍTULO 5.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Capítulo 5. Discusión y conclusión.

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la relación que existía entre los tres factores de inteligencia emocional del modelo Salovey y Mayer (1990), en interacción con aspectos relevantes del modelo motivacional propuesto por la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000). El estudio descriptivo se llevó a cabo utilizando instrumentos ya validados al contexto universitario de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Para analizar esta relación se lanzaron una serie de hipótesis que pasamos a discutir a continuación:

La primera hipótesis planteada fue si el clima motivacional de orientación hacia la tarea influiría sobre la percepción de necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones). Los resultados obtenidos mediante el modelo de ecuaciones estructurales mostraron que el clima motivacional orientado a la tarea predecía positiva y significativamente las tres necesidades psicológicas básicas de acuerdo con anteriores estudios (Moreno, Parra y González-Cutre, 2008; Ntoumanis y Biddle, 1999; Sarrazin Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002), por lo que se corroboró la primera hipótesis. Esto, por tanto, en nuestro contexto educativo tiene una implicación importante dado que promover el clima motivacional de orientación hacia la tarea en los estudiantes universitarios, donde se enfatiza el esfuerzo, la cooperación, el aprendizaje, el dominio de la tarea, participación, etc., a un ritmo individual, favorecerá a tener una mejor percepción de las necesidades psicológicas básicas, mostrándose el alumno de esta forma más competente para realizar diferentes actividades, con menos miedo a mostrar su autonomía para tomar

decisiones, para sentirse libre de presiones, para realizar elecciones entre la variedad de posibilidades que se muestran, etc., y mantener relaciones de calidad con el resto de sus compañeros. Tal como indica Skinner et al. (2008) esto favorecerá a una mayor participación entre los estudiantes.

La segunda hipótesis fue si la atención emocional influiría en la percepción de necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones). Los resultados indicaron que no se cumple la segunda hipótesis. El que el estudiante preste atención a sus sentimientos, se preocupe mucho por lo que siente, deje que sus sentimientos afecten a sus pensamientos y piense mucho en el estado de ánimo en el que se encuentra no influyó en las necesidades psicológicas básicas. No he encontrado estudios previos publicados hasta la fecha que hayan analizado la atención emocional y necesidades psicológicas básicas, siendo éste innovador en analizar la relación de dichas variables. Habría que probar quizás en otras etapas educativas, utilizar otros métodos o instrumentos para comprobar si puede existir relación entre ellas.

La tercera hipótesis era si la claridad emocional influiría en la percepción de necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones). Los resultados confirmaron la tercera hipótesis ya que la claridad emocional predijo de manera positiva y significativa la percepción de necesidades psicológicas básicas. No he encontrado estudios previos publicados hasta la fecha que hayan analizado la influencia que tiene la claridad emocional sobre las necesidades psicológicas básicas, siendo éste innovador en analizar la relación de dichas variables. En nuestro contexto educativo tiene una implicación importante ya que cuando los estudiantes tienen claros sus sentimientos, saben identificar como se sienten en cada momento y comprenden sus emociones, estos se beneficiarán más de las diferentes oportunidades que se les puedan presentar, haciéndoles sentir más competentes ante cualquier actividad a realizar, más autónomos para realizarla y más satisfecho con las relaciones mantenidas con el resto de los compañeros.

La cuarta hipótesis lanzada fue que la regulación emocional influiría en la percepción de necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones). Los resultados apoyaron la cuarta hipótesis dado que la regulación

emocional predijo de manera significativa la percepción de necesidades psicológicas básicas. No he encontrado estudios previos publicados hasta la fecha que hayan analizado la regulación emocional y necesidades psicológicas básicas, siendo éste innovador en relación de dichas variables. Esta relación puede tener importantes implicaciones para nuestros estudiantes universitarios es fundamental ya que, si un estudiante sabe regular sus emociones en diferentes situaciones, como por ejemplo, cuando se siente triste adoptar una visión optimista, o cuando se encuentra con un estado de ánimo bajo, procura pensar en cosas agradables para poder regular sus sentimiento, esto hará que ante cualquier situación desagradable el estudiante que sepa regular más sus emociones haga que se beneficie más que el estudiante que no sabe regular sus sentimientos antes diferentes acontecimientos académicos. El saber regular las emociones influye de manera positiva en una mejor percepción de competencia, autonomía y relaciones con el resto de sus compañeros.

La quinta hipótesis planteada fue si la interacción entre clima motivacional orientado a la tarea y atención emocional influiría en la percepción de necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones). Los resultados no corroboraron esta hipótesis ya que el modelo de atención en primer lugar no tuvo un buen ajuste, por lo que hizo que no fuese viable estudiar su interacción con la metodología estadística aplicada en este estudio. Es importante señalar que el análisis de interacción con MPLUS no facilita los índices de ajuste por lo que es necesario partir de un adecuado modelo de medida en el que las relaciones de las variables sean significativas y con adecuados índices de ajuste.

La sexta hipótesis y séptima lanzada fue si la interacción entre el clima motivacional orientado a la tarea y la claridad, la regulación emocional influiría en las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones). Los resultados no apoyaron la sexta y séptima hipótesis ya que no existió una relación significativa entre las dos variable. No se han encontrado estudios que consideren una oposición al planteamiento que hemos realizado.

Aunque la sexta y sétima hipótesis no fue apoyada por los resultados debido a que las interacciones entre ambas variables no fueron significativas, debemos señalar que son constructos muy importantes y que a pesar de que ambas variables

no interactuaron, si lo hicieron por separado. Quizás en otra etapa educativa se podría comprobar si existe interacción entre ambas variables.

La octava hipótesis planteada era si la percepción de necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones) influirían sobre la motivación autodeterminada. Los resultados indicaron que se cumplió esta hipótesis ya que las necesidades psicológicas básicas predijeron de forma positiva y significativa sobre la motivación autodeterminada. Estos resultados confirman las predicciones realizadas desde la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000), y el Modelo Jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997). Esto tiene importantes implicaciones para nuestro contexto educativo ya que si los estudiantes satisfacen sus necesidades psicológicas básicas y son capaces de sentirse competentes para realizar diferentes actividades académicas, tienen la autonomía necesaria para realizarlas y además se sienten satisfechos con las relaciones establecidas con el resto de los compañeros, e influirá significativamente en una mejor y mayor motivación autodeterminada. En este sentido, Reeve et al. (2004), indica que los estudiantes tendrán un aprendizaje más significativo y exitoso. Además los alumnos con una alta motivación autodeterminada informarán de una alta autoestima. En nuestro estudio la motivación autodeterminada está actuando como mediadora de las necesidades psicológicas básicas y las consecuencias.

La novena hipótesis que se planteó fue si la motivación autodeterminada influiría en el interés del estudiante universitario. Los resultados han apoyado esta última hipótesis, dado que la motivación autodeterminada predijo de forma positiva y significativa el interés. Estos resultados confirman las predicciones realizadas desde la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000), y el Modelo Jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997). Las implicaciones que tiene esto para nuestro contexto educativo es fundamental ya que cuando un estudiante tiene una buena motivación autodeterminada, se despierta interés hacia el aprendizaje, los contenidos, hace que disfrute con las actividades que realiza y, por tanto, se siente satisfecho con lo que hace en cada momento lo que conlleva a su bienestar. Entre los efectos emocionales de los estudiantes, Flowerday, Schraw y Stevens (2004) y Renninger (2000) aseguran que las actividades cognitivas

asociadas al interés personal suelen ir acompañadas de sentimientos positivos, como los de excitación.

Teniendo en cuenta el panorama general, propusimos un modelo de ecuación estructural completo donde correlacionaban el clima motivacional orientado a la tarea, la claridad y la regulación emocional, las cuales tienen una serie de implicaciones muy importantes en el contexto educativo universitario.

Este modelo, una de las cosas que nos sugiere es que no basta con promover el clima motivacional orientado a la tarea, sino que además tienen que existir unos niveles adecuados de inteligencia emocional (claridad y regulación emocional) para que el clima motivacional orientado a la tarea sirva y beneficie a la motivación del estudiante. A modo de ejemplo, imaginemos dos tipos de profesores, uno que genera emociones positivas en el aula, y el otro que no. El profesor que genera emociones positivas en el aula, que refuerza el esfuerzo, que es cercano con los alumnos, que trata de entender como se encuentran los alumnos en determinados momentos, etc., va a mostrar una serie de emociones positivas en el aula, y éstas a su vez son aprendidas por dichos alumnos y hace que los alumnos tengan un mayor compromiso con el aprendizaje y un mayor éxito académico (Jennings y Greenberg, 2009). Este buen clima emocional conlleva a un mejor bienestar y bajos niveles de estrés en los alumnos (Baker, 2004), ya que el profesor no solo centra sus objetivos en el rendimiento o aprendizaje de contenidos, sino también en las emociones. Por lo tanto, si uno o más alumnos no tiene claridad en las emociones que se están poniendo en juego en el aula por parte del profesor, y no es capaz por tanto de regular sus emociones, ocurrirá que estos alumnos posiblemente no se beneficien de la misma forma que lo puedan hacer los alumnos que por el contrario son capaces de tener claras las emociones y, por tanto, regularlas. Un ejemplo claro sería cuando se van acercando fechas de exámenes, exposiciones o alguna otra actividad que pueda generar estrés, dependiendo de como el profesor haya planteado el afrontamiento antes estos eventos, generará diferentes emociones entre sus alumnos.

El caso contrario lo tendríamos con el otro profesor el cual hace todo lo opuesto al ejemplo anterior. Este sería el docente que genera emociones negativas en el aula, no refuerza, no es cercano con sus alumnos y que no le importa como

puedan estar sus alumnos en determinados momentos. Se centra meramente en el rendimiento y aprendizaje de contenidos, lo que genera en el alumno distanciamiento y un malestar, que a su vez conlleva a una baja motivación intrínseca hacia el estudio y por tanto una falta de interés. Claro está que la actitud de este profesor perjudicará mayormente a los alumnos cuando se acerquen los exámenes u otros eventos que supongan estrés.

Podemos concluir que si se ha generado un buen clima motivacional orientado a la tarea y la claridad y regulación de las emociones son adecuadas, se favorecerá la percepción de las necesidades psicológicas básicas, y esto hará que el alumno se sienta competente ante diferentes actividades, le ayudará a sentirse más autónomo y sin presiones para tomar decisiones, así como a tener mejores relaciones con el resto de sus compañeros. También incrementará su motivación autodeterminada, que a su vez influirá en tener un mayor interés hacia materia, contenidos etc, haciendo que el alumno por tanto tenga un mejor bienestar y se sienta satisfecho consigo mismo y disfrute con lo que hace (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995).

Sería deseable que el modelo de ecuación estructural completo que hemos propuesto entre clima motivacional de orientación hacia la tarea, la claridad y la regulación emocional, para el contexto educativo universitario se tome en cuenta fomentado el clima tarea y potenciando las variables emocionales.

Para fomentar el clima motivacional de orientación hacia la tarea parece interesante la implementación de estrategias por parte del profesor que de lugar a conseguir metas sociales de relación; la meta de relación se podría fomentar reconociendo y evaluando positivamente el progreso y la mejora personal, evitando las comparaciones, asegurando las mismas oportunidades para la obtención de las recompensas, centrándose en el autovalor de cada uno, y agrupando a los sujetos de forma flexible y heterogénea, posibilitando múltiples formas de agrupamiento; las metas de responsabilidad; se puede fomentar aplicando diferentes estrategias: implicando activamente al alumnado en el proceso de toma de decisiones, permitirle elegir entre diferentes actividades con un mismo objetivo, ayudarle a ser realista y a desarrollar técnicas de autocontrol

y autodirección, ayudarle a establecer el trabajo y la programación, plantear actividades encaminadas al descubrimiento y la resolución de problemas; y metas de competencia percibida; parece conveniente conocer el nivel de habilidad del estudiante con el objetivo de plantear, en la medida de lo posible, actividades adaptadas a sus características. Del mismo modo, es necesario establecer objetivos a corto plazo para que el alumno perciba que poco a poco va mejorando, y posibilitar el tiempo suficiente para la adquisición de habilidades. Además, parece clave plantear actividades variadas y novedosas para lograr la experiencia autotélica).

Otra forma de fomentar el clima motivacional de orientación hacia la tarea es primar el esfuerzo y la superación personal, dando un papel importante a los alumnos, conseguirá que éstos conciban la actividad, tarea rendimiento (estudiar, rendir) como una capacidad mejorable. Sin embargo un clima centrado en la comparación y la rivalidad como en muchas ocasiones los observamos en clase desarrollará en el alumnado la creencia de que la habilidad depende del talento natural.

Por ello es muy importante la importancia del papel del profesor en la motivación de los alumnos hacia los estudios, asignaturas, tareas, trabajos etc. El profesorado universitario debe adoptar un papel de guía para el aprendizaje y fomentar, cada vez más, el protagonismo del alumno y su trabajo autónomo, aunque ello no significa en absoluto que la función del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje pase a ser secundario. El profesorado universitario debe ser consciente de su responsabilidad como elemento motivador para el aprendizaje y poner en marcha todas las estrategias disponibles para fomentar la motivación intrínseca de sus alumnos, promover el clima motivacional percibido orientado a la tarea, orientándolo hacia el logro y, por tanto, aumentando las expectativas de su alumnado.

Asimismo, el papel del profesor es crucial en dos sentidos: por una parte, intentando hacer que las clases resulten interesantes, atractivas y útiles a sus alumnos; y, por otra, en el caso de que la menor asistencia a clase se deba a motivos inevitables (por ejemplo, trabajo, familia), debe facilitar todos los canales posibles de

comunicación con ese grupo de alumnado para que puedan implicarse y sentirse motivados.

Es por ello que es necesario sensibilizar a los, profesores sobre la importancia de la educación explícita de las emociones y de los beneficios personales y sociales que conlleva. Hasta hace relativamente poco tiempo cuando se revisaba la bibliografía sobre cómo deben educar los profesores, se enfatizaba el aprendizaje y la enseñanza de modelos de conductas correctas y pautas de acción deseables en una relación. Es decir la tendencia era de manejar, y, hasta cierto punto controlar, el comportamiento de los alumnos sin atender a las emociones subyacentes a tales conductas. Debemos comprender y crear en alumnos una forma inteligente de sentir, sin olvidar cultivar los sentimientos de los padres y los profesores. Igualmente es necesario que los alumnos al mismo tiempo, sean capaces de tener la claridad en sus sentimientos, de identificar como se siente en cada momento, de comprender su emociones, etc., y regulen sus emociones en todo momento a modo de ejemplo cuando el alumno se encuentra con un mal estado de ánimo, éste sea capaz de procurar pensar en cosas agradables y positivas regulando de este modo sus emociones.

La enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento y, no tanto de instrucción verbal. Ante una reacción emocional desadaptativa de poco sirve el sermón o la amenaza verbal de “no lo vuelvas a hacer”. Lo esencial es ejercitar y practicar las capacidades emocionales y convertirlas en una parte más del repertorio emocional desde que somos niños. De esta forma, técnicas como el modelado y el role-playing emocional se convierten en herramientas básicas de aprendizaje, a través de los cuales los profesores, encauzan el desarrollo emocional de sus alumnos.

Para finalizar, como expertos interesados en estos temas, somos conscientes de los múltiples obstáculos que debemos aún superar, tanto los investigadores y profesores así como los responsables educativos, seguimos planteándonos las mismas cuestiones. Si bien todavía estamos lejos de alcanzar una respuesta concluyente sería interesante dotar al sistema educativo de más programas integrales de IE en el que se haga una exploración y desarrollo del lado

humano del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido Sotil, Ecurra, Huerta, Rosas, Campos, y Llaños (2008) investigaron sobre los efectos que podía tener los programas para incrementar la inteligencia emocional en los alumnos.

A menudo en los programas de desarrollo para la formación de profesores se excluye la integración de técnicas saludables para la construcción de climas emocionales en clase (Brackett et al., 2009). Esto es lamentable debido a que las emociones de los profesores están vinculados al sentido de la eficacia y las estrategias de gestión del aula (Zembylas y Schutz, 2009), así como a su satisfacción laboral (Brackett et al., 2010).

Por tanto, no solo importa la fuerza o la intensidad de la motivación de los estudiantes, las instituciones educativas y los profesores deben crear ambientes de aprendizaje que promuevan una motivación, un clima motivacional orientado a la tarea, potenciando la claridad y regulación emocional de los alumnos, para que estos alumnos sean capaces de identificar como se sienten en cada momento, y regular sus propias emociones. Por lo que debemos comprender y crear en ellos una forma inteligente de sentir.

Las instituciones educativas deberían cambiar y dejar de promover una cultura orientada al rendimiento, que es predominantemente competitiva. Deberían enfocarse, más bien, a crear una cultura que promueva el aprendizaje, el crecimiento y el interés intrínseco por comprender y dominar las tareas desafiantes, la educación explícita de las emociones y de los beneficios personales y sociales que ello conlleva, y los profesores son los agentes más importantes de este cambio, pues son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del docente para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase. Por tanto, el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si los centros educativos y la administración asumen este reto dotando de la formación pertinente a los profesores, etc., hará que la convivencia en este milenio sea más fácil para todos y nuestro corazón no sufra más de lo necesario. Es por ello que se hace necesario enseñar a través de programas académicos donde

sea posible mejorar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes universitarios (Lorraine y Pamela, 2012).

CAPÍTULO 6.

LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS.

Capítulo 6. Limitaciones y perspectivas futuras.

En este capítulo destacaremos las limitaciones del estudio y las posibilidades para futuras investigaciones, ya que si bien este estudio trató de llevarse a cabo de la forma más rigurosa posible, no está exento de limitaciones. A partir de la luz de los resultados obtenidos en dicha investigación, han surgido nuevas inquietudes y cuestiones a resolver.

Una de ellas tiene que ver con la muestra, la cual estuvo en su mayoría formada por mujeres (limitación que por otro lado es reportada en infinidad de estudios), lo cual restringe la generalización de los resultados obtenidos ya que existen trabajos en inteligencia emocional que demuestran diferencias significativas entre mujeres y hombres (Ciarrochi et al., 2001; Shutte et al., 1998; Saklofske, Austin y Minski, 2003), lo cual nos sugiere que los resultados no se pueden generalizar a los hombres. Suponiendo estas diferencias, cabría preguntarse si derivado de ello este estudio hubiese sido distinto en función del género.

También es importante señalar que en esta tesis, se buscó representar de la mejor manera posible los universitarios canarios, así se recogieron datos de estudiantes de diferentes edades y diferentes carreras, cursos, permanencia, etc., Sería interesante en investigaciones futuras poderlo realizar para el resto del país y poder establecer comparaciones del comportamiento de los estudiantes de esta Comunidad Autónoma con el resto de estudiantes de las diferentes Comunidades Autónomas, europeos o internacionales.

Otra limitación que conviene resaltar es la validez de la medición de la inteligencia emocional; ya que las medidas de autoinforme son consideradas parciales por diversos autores en el estudio de la IE (Salovey, Mayer, Caruso y Lopes, 2002; Kaufman y Kaufman, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). En este estudio hemos empleado un instrumento con escala de tipo Likert, que no evalúa la atención, claridad y regulación emocional en sí misma, sino la percepción que se tiene de estas. En este sentido, hay que señalar que utilizar medidas basadas en la ejecución y no tanto en auto-informes proporciona una información más real, eliminando el sesgo de deseabilidad social o perceptivo y relacionando la IE con un concepto más amplio de la inteligencia general. Sería muy interesante poder medir los factores de la inteligencia emocional con un instrumento como el MSCEIT (Brackett y Salovey, 2006; Mayer et al., 2003).

Además, la línea de investigación mediante medidas de autoinforme ha mantenido su popularidad, de hecho, diversos autores defienden su aplicación con respecto a las medidas de habilidad (Petrides y Furnham, 2000, 2001; Austin, Saklofske, Huang y McKenney, 2004; Saklofske et al., 2003). Algunos autores llegan incluso a argumentar que el componente intrapersonal de la IE, medido a través de pruebas de autoinforme, alcanza las máximas medidas de ejecución (Petrides y Furnham, 2003). Entendemos que ambas evaluaciones se utilizan, según el objetivo de investigación propuesto. Y que, incluso de forma independiente son buenos predictores de los niveles de adaptación de las personas a distintas situaciones emocionales.

Otra de las limitaciones importante con la que nos encontramos es la falta de un modelo teórico integrado entre la motivación y la inteligencia emocional por lo que estos resultados son exploratorios y no podemos hacer inferencias, generalizar, ya que no se han encontrado investigaciones previas sobre nuestro objeto de estudio, y por lo tanto se requiere explorar e indagar, con el fin de alcanzar el objetivo planteado aportando más luz a esta área de investigación.

Por último, el modelo teórico se probó únicamente en el contexto académico universitario; futuras investigaciones deberían verificar la influencia de las variables estudiadas en otros contextos de vidas.

Como conclusión del presente estudio, podemos señalar que la integración de los modelos motivacionales y emocionales permite un nivel de comprensión de las consecuencias, como el interés, y por tanto, bienestar psicológico, mucho más rico, al establecer puentes relacionales complejos que, a su vez, permiten entender las limitaciones de cada uno cuando se consideran por separado. Entendemos firmemente que, a la luz de estos resultados, se puede avanzar en el conocimiento de la influencia de las variables emocionales sobre las necesidades psicológicas básicas y el desarrollo de comportamientos más autónomos (autodeterminados) así como la influencia que pueden tener en el desarrollo de los mismos las variables contextuales.

Esperamos que el presente trabajo sirva al menos como punto de partida para otros trabajos, y que nos ayuden a ampliar nuestro conocimiento de las destrezas emocionales en el campo educativo, ya que tenemos la certeza de que en poco tiempo, los procesos afectivos serán valorados como una de las mayores influencias tanto en educación como en otros campos.

“El sendero del cambio y la conquista es arduo y abnegado pero acaece con el tránsito a una nueva estación prometedor.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abramson, L., Seligman, M. y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Adrian, M., Zeman, J. y Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 2*, 171-197.
- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control, 19*(6), 716-723.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*, 217-237.
- Alpert, R. y Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 10*, 207-215.
- Amabile, T. M (1996). *Creativity in context*. New York: Westview Press.
- 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.
- Anderson, R., Manoogian, S. T. y Reznick, J. S. (1976). Undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool-children. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(5), 915-922.
- Angyal, A. (1941). *Foundation for a science of personality*. New York: Commonwealth Fund.
- 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.

- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C. y Moore, H. (2007). Emotional intelligence, machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences*, 43, 179-189.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S. y McKenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al. (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36 (3), 555-562.
- Baker, S. P. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- 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.
- Barchard, K. A. (2003). "Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?" *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bargh, J. A. (1997). Automaticity in social psychology. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 169-183). New York: Guilford press.
- Bargh, J. A. y Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(7), 462-479.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On emotional quotient short form (EQ-i: Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barlow, A., Qualter, P. y Stylianou, M. S. (2010). Relationships between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind in children. *Personality and Individual Differences*, 48, 78-82.
- Barret, L. F. y Gross, J. J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T. J. Mayne y G. A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current Issues and future directions* (pp 286-310). New York: The Guilford Press.
- Bastian, V. A., Burns, N. R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 135-1145.
- Battistich, V., Schaps, E. y Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 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. y Vallerand, R. J. (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16). Unpublished Manuscript. Université du Québec.
- 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.
- Blanchard, C. y Vallerand, R. J. (1998). *On the recursive relations between global motivation and contextual exercise motivation*. Manuscrito no publicado, Université du Québec à Montréal, Canadá.
- Blanchard, C., Vallerand, R. J. y Provencher, P. (1995). *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.
- Block, J. (1961). *The Q-sort method in personality assesment and psychiatric research*. Spring-field, IL: Thomas.

- Boekaerts, M. y Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction, 12*, 375-382.
- Bonano, G. A. (2001). Emotion self-regulation. En T. J. Mayne y G. A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current sigues and future directions*. New Cork: The Guildford Press.
- Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M. y Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological Science, 15*, 482-487.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T. y Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire - II: A revised measure of psychological flexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy, 1*, 1-38.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey Bass.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences, 36*, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406-417.

- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N., Chisholm, C. y Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based model to building emotionally literate schools. In R. Thompson, M. Hughes y J. B. Terrell (Eds.), *Handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp. 329-358). New York, NY: Wiley.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N. y Pelletier, L. (1995). Développement et Validation d'une Mesure de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque et d'Amotivation en Contexte Sportif: L'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. y Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46, 129-149.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. Bollen y J. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Burón, J. (2006). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D' Alessandro, D. y Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(4), 750-762.

- Butler, R. (1953). Discrimination learning by rhesus monkeys to visual exploration motivation. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 46, 95-98.
- 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. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review Educational Research*, 64, 363-423.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A. y Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and social Psychology*, 53, 1178-1191.
- Carter, S. y Pasqualini, M. C. S. (2004). Stronger autonomic response accompanies better learning: A test of Damasio's somatic marker hypothesis. *Cognition and Emotion*, 18(7), 901-911.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Catell, J. M. (1903). Statistics of American Psychologists American. *Journal of Psychology*, 98, 134-138.
- Chen, F. N., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J. y Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cut off points in RMSEA test statistic in structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 36(4), 462-494.
- Chirkov, V. y 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., 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.

- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000) A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.
- 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.
- 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.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York: Grosset Putnam.
- 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.
- Côté, S., Lopes, P. N., Salovey, P. y Miners, C. T. H. (2010). Emotional intelligence and leadership emergence in small groups. *The Leadership Quarterly*, 21, 496-508.

- Covington, M. V. y Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. y Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81.
- 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. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- 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.
- Curby, T., LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M. y Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20, 346-372.
- 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.

Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes*. Crítica, Grijalbo.

Dawda, D. y Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.

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(1), 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.

Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington: D. C. Heath.

Deci, E. L. y Cascio, W. F. (1972). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the Eastern Psychological Association Convention. Boston.

Deci, E. L., Connell, J. P. y Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.

- 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., 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.
- 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., Nezlek, J. y Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 39-80). New York: Academic Press.
- 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. (1991). A motivational approach to self-integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation 1990*, 38, 237-288.
- 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., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- 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., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 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.

- Dollar, J. y Miller, M. E. (1977). *Personalidad y psicoterapia*. Bilbao: Deschée de Biover.
- Domínguez, E., Matín, P., Matín-Albo, J., Nuñez, J. L. y León, J. (2010). Translation and validation of the Spanish versión of the Échelle de Satisfation des Besoins Psychologies in the sport context. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 1010-1020.
- Dreikurs, E. (2000). *Motivation. A biosocial and cognitive integration of motivation and emotion*. New York: Oxford University Press.
- Duda, J. L. y Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. En S. Jowette y D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL US: Human Kinetics.
- Dunn, E., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E. y Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 85-93.
- Dupertuis, D. y Moreno, J. E. (1996). Evaluación del bienestar psicológico: estudio preliminar de una versión castellana del inventario de cociente emocional EQ-i. *Revista de la Universidad Adventista del Plata (Entre Ríos)*, 1, 72-77.
- 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 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.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Times Books.

Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*, Barcelona: Plaza y Janés.

Ellis, H. C. y Ashbook, P. W. (1988). Resources allocation model of the effects of depressed mood states on memory. In: Forgas y Fiedler (Eds.), *Affect Cognition, and Social Behavior* (pp. 25-43). Toronto: C.J. Hogrefe.

Epstein, S. (1984). Controversial issues in emotion theory. En P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology: Emotions, relationships, and health* (pp. 64-88.). Beverly Hills: Sage Publications.

Evoys, A. y Weschsler, D. (1981). *Contemporary Authors vol. 2*. New Revision Series. Detroit: Gale Research Company.

Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Universidad de Málaga, España.

Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91(1), 47-59.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Extraído: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La influencia de la inteligencia emocional en la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía de los estudiantes universitarios malagueños. En M. Cebrián de la Serna (Ed.),

- Desarrollo profesional y docencia universitaria. Proyecto de innovación en la Universidad.* Innovación Educativa, Universidad de Málaga.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- 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.
- Fan, H. Y., Jackson, T., Yang, X. G., Tang, W. Q. y Zhang, J. F. (2010). The factor structure of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V 2.0 (MSCEIT): A meta-analytic structural equation modelling approach. *Personality and Individual Differences*, 48(7), 781-785.
- 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.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2002). *The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents*. Manuscrito no publicado.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research, 4*, 16-27.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández McNally, Jiménez de la Peña, Ramos, N. y Ravira, M. (1998a). What is emotional intelligence in a school community? A Spanish high school students's perspective. En: *ICEI, 98 Conference*, Finland.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University, 439* (1-2), 119-123.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*, 1-6.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005a). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63-93.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005b). About emotional intelligence and moral decisions. *Behavioral and Brain Sciences, 28*(4), 548-549.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema, 18*, 7-12.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social, 1*(5), 251-254

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003b). *Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance*. Manuscrito remitido para publicación.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751-755.

- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández McNally, Jiménez de la Peña y Ravira M. (1998b). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey *et al.*, *Datos preliminares. Libro de actas de V Congreso de Evaluación Psicológica*, Málaga.
- Fernández-Berrocal, P. Ramos, N. y Orozco, F. (1999a). Inteligencia emocional y estado depresivo durante el embarazo. *Tokio-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia.
- Fiori, M. (2009). A new look at emotional intelligence: A dual-process framework. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 21-44.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 21, 273-288.
- Fitness, J. (2005). The emotionally intelligent marriage. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 129-139). Philadelphia: Psychology Press/Taylor and Francis.
- Flink, C., Boggiano, A. K. y Barret, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- Flowerday, T., Schraw, G. y Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 93-114.
- Frederick, C. M., y Ryan, R. M., (1995). Self-determination in sport: a review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.

- Freud, S. (1971). *Esquema del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós Editores. (Trabajo original publicado en 1938).
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., Scherl, W. G. y Rindermann, H. (2008). Testing and validating the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences, 45*(7), 673-678.
- Frodi, A., Bridges, L. y Grolnick, W. S. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short-term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development, 56*, 1291-1298.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Gagné, M. y Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362.
- Gardner, K. J. y Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 5-13.
- Galperin, P. Y. (1979). *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río Editor. (Trabajo original publicado en 1976).
- 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.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Cuadernos del Profesorado, 3*(6), 43-52.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New Yorks: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Ghorbani, N., Bing, M. N., Watson, P. J., Davison, H. K. y Mack, D. A. (2002). Self-reported emotional intelligence: Construct similarity and functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *International Journal of Psychology*, 37(5), 297-308.
- Goldstein, K. (1939). *The organism*. New York: American Book Co.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* México: Vergara.
- Goleman, D. (2001). Emocional intelligence: Perspectivas on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey Bass.
- Goleman, D. Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. Plaza y Janés.
- Gómez, J. M., Galiana, D. y León, D. (2000). "Que debes saber para mejorar tu empleabilidad". Elche: Universidad Miguel Hernández.
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 10(25). Obtenido en <http://reme.uji.es>.
- Greco, L. A., Lambert, W. y Baer, R. A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. *Psychological Assessment*, 20(2), 93-102.

- Greene, D. y Lepper, M. R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent interests. *Child Development*, 45, 1141-1145.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B. J. Cohler, y G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. y Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480.
- 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.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- 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., 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.
- 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, horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(8), 992-1004.
- 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.
- 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. y Jackson, B. K. (1992). Trait vs nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209-230.
- Hayes, S., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A. y Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., et al. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54, 553-578.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Higgins, E. T., Grant, H. y Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En Kahneman, Diener y Schwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cut off 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.
- Hull, C. L. (1951). *Essential of Behaviour*. New Haven: Yale University Press.
- 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.
- Hutchinson, S. R. y Olmos, A. (1998). Behavior of descriptive fit indexes in

- confirmatory factor analysis using ordered categorical data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 5, 344-364.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- 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.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Joseph, D. L. y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- Josephson, B., Singer, J. y Salovey, P. (1996). Mood regulation and memory. Repairing sad moods with happy memories. *Cognition and Emotion*, 10(4), 437-444.
- Kaplan, A. y Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Kashdan, T. B. y Rottenberg J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health *Clinical Psychology Review*, 7, 865-878.
- Kasser, T., y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80-87.
- Kaufman, A. S. y Kaufman, J. C. (2001). Emotional Intelligence as an aspect of General Intelligence: what World David Weschler say. *Emotion*, 1, 258-264.
- Kee, K. S., Horan, W. R., Salovey, P., Kern, R. S., Sergi, M. J., Fiske, A. P. y Green, M. F. (2009). Emotional intelligence in schizophrenia. *Schizophrenia*

Research, 107(1), 61-68.

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.

Killgore, W. D. S., Kahn-Greene, E. T., Lipizzi, E. L., Newman, R. A., Kamimori, G. H. y Balkin, T. J. (2008). Sleep deprivation reduces perceived emotional intelligence and constructive thinking skills. *Sleep Medicine*, 9(5), 517-526.

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.

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.

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. 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., 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.

Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12,

383-409.

- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, 381-395.
- 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.
- Landa, J. M. A., Lopez-Zafra, E., Aguilar-Luzon, M. D. y de Ugarte, M. F. S. (2009). Predictive validity of Perceived Emotional Intelligence on nursing students' self-concept. *Nurse Education Today, 29*(7), 801-808.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- 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.
- Ledoux, J. E. (1986). The neurobiology of emotion. En J. E. Ledoux y W. Hirst (Eds.), *Mind and Brain: Dialogues in cognitive neuroscience* (pp. 301-354). Cambridge: UK Cambridge University Press.
- Ledoux, J. E. (1987). Emotion. In *Handbook of Physiology. 1: The Nervous System*, ed. F Plum (pp. 419-460). Bethesda, MD: Am. Physiol. Soc.
- Ledoux, J. E. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research, 58*, 69-70.
- Ledoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon y Schuster.
- Ledoux, J. E. (2002). Emotion: clues from the brain. *Annual Review of Psychology,*

46, 209-227.

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., 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.

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.

Levesque, C. y Brown, K. W. (2007). Mindfulness as a moderator of the effect of implicit motivational self-concept on day-to-day behavioural motivation. *Motivation and Emotion*, 31(4), 284-299.

Levesque, C. Copeland, K. J y Sutcliffe, R. A. (2008). Conscious and nonconscious processes: Implications for self-determination theory. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 49(3), 218-224.

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.

León, J., Domínguez, E., Pérez, A., Núñez, J. L. y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport. *Universitas Psychológica*.

Leuner, B. (1966). Emotionale Intelligenz und Emanzipation *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.

- Leyda, A. y Mildred, P. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S. y Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Long, J. S. (1983). *Covariance structure models: An introduction to LISREL*. Beverly Hills: Sage.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera N., Hertel, J., Fernández-Berrocal P., Schütz A. y Salovey P. (2011). Emotion Regulation and the Quality of Social Interaction: Does the Ability to Evaluate Emotional Situations and Identify Effective Responses Matter?. *Journal of Personality*, 2, 429-467.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Lorraine, D. y P. Pamela, Q. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22, 306-312.
- 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.
- Luciano, M., Páez, M. y Valdivia, M. (2010). La terapia de aceptación y compromiso y el consumo de sustancias como estrategia de evitación experiencial. *International journal of clinical and health psychology*, 10(1), 141- 165.
- Luyten, H. y Lens, W. (1981). The effect of earlier experience and reward contingencies on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 5, 25-36.
- Lyons, J. B. y Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 693-703.

- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70.
- 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.
- Mandigo, James L. y Holt, Nicholas L. (1999). Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments. Documento inédito. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- 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. (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.
- Marsh, H. W. (1993a). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Martín-Albo, J. y Núñez, J. L. (1999). La motivación deportiva: ¿cuestión de tiempo? *Revista de Psicología del Deporte*, 8(2), 283-293.

- Martínez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected. Areas of persons functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17(1), 3-13.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1973). *El hombre autorrealizado hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: the MIT Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual-stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence educational implications. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *What is*

Emotional Intelligence? (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000a). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.

Mayor, L. (1998). Motivación. En A. Puente (Coord.), *Cognición y aprendizaje* (pp. 475-491). Madrid: Pirámide.

McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emocional Empathy Scale (BEES)*, Alta Mesa. Monterrey, CA: Mehrabian.

Meissner, W. W. (1981). *Internalization in psychoanalysis*. New York: International Universities Press.

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.

- Mikolajczak, M., Bodarwe, K., Laloyaux, O., Hansenne, M. y Nelis, D. (2010). Association between frontal EEG asymmetries and emotional intelligence among adults. *Personality and Individual Differences*, 48(2), 177-181.
- Mikolajczak, M. y Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1445-1453.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C. y Roy, E. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338-353.
- 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.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.
- 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.
- Moreno, J. A., Parra, N. y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.

- Mossholder, K. W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 65, 202-210.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Navarro, J. G. (2002). *Motivos de inicio, mantenimiento, cambio y abandono deportivos en la provincia de Palencia*. Palencia: Diputación de Palencia.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: How is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- 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. y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- 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 Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391-398.

- Oaksford, M., Morris, F., Grainger, B., Williams, J. y Mark, G. (1996). Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22(2), 476-492.
- 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.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Patterson, C. M. y Newman, J. P. (1993). Distinguishing BIS-mediated and BAS-mediated disinhibition mechanisms: A comparison of disinhibition models of Gray (1981, 1987) and of Avila, César. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 311-324.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- 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.
- 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., 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.
- Pérez, J. C. (2007). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 278-283.
- Pérez, N. (2009). *Tratamiento de los trastornos de ansiedad: diseño y evaluación de una intervención grupal basada en la Inteligencia Emocional*. Tesis doctoral, Universidad Ramon Llull, Barcelona.
- Petrides, K. V. (2009). Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue). London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V. (2010). *Psychometriclab: Translations of the TEI-Que*. Extraído de: <http://www.psychometriclab.com/>.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- Petrides, K. V., Furnham, A. y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. En G. Matthews, M. Zeidner y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns (Series in Affective*

- Science*) (pp. 376-395). Oxford: Oxford University Press.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown: General Learning Press.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Ed. Psique. (Trabajo original publicado en 1928).
- Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. y Morrison, F. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365-397.
- 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. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- 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. (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., 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.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Porter, L. W. y Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Irwin-Dorsey.
- Posner, M. I. y Rothbart, M. K. (1998). Attention self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 353, 1915-1927.
- 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.
- Radel, R., Sarrazin, P. y Pelletier, L. (2009). Evidence of subliminally primed motivational orientations: The effects of unconscious motivational processes on the performance of a new motor task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(5), 657-674.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). Inteligencia emocional en situaciones de estrés agudo. En A. Jiménez (Ed.), *Procesos psicológicos e intervención: investigaciones en curso*. Málaga: Aljibe.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, P. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758-772.
- 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., 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.

- 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* (pp. 183-203). 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., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (Vol. 4 in: *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 31-60). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- 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.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (pp. 373-404). San Diego, CA: Academic Press.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. y Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. doi.10.1037/a0027268.
- Ribot, T. (1925). *La lógica de los sentimientos* Madrid: Daniel Jorro Editor. (Trabajo original publicado en 1905).
- Ridgon, E. E. (1996). CFI versus RMSEA: A comparison of two fit indexes for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3, 369-379.

- 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.
- Roback, A. y Kierman, T. (1990). *Pictorial History of Psychology and Psychiatry* (3rd ed.). New York: Philosophical Library, N. Y.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
- 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. (1981). *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 245-254.
- Rossen, E., Kranzler, J. H. y Algina, J. (2008). Confirmatory factor analysis of the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test V 2.0 (MSCEIT). *Personality and Individual Differences*, 44, 1258-1269.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M. y Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: a meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 221-236.
- Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Immaculata College, PA: Estados Unidos.
- Russell, T. A., Chu, E. y Phillips, M. L. (2006). A pilot study to investigate the effectiveness of emotion recognition remediation in schizophrenia using the

- micro-expression training tool. *British Journal of Clinical Psychology*, 45, 579-583.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social 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* (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., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E. y Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- 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. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (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. (2001). 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. (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. (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., Deci, E. L. y Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2), 550-558.
- 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., 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(4), 736-750.
- 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., 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.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J. y Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Salovey, P., Hesse, C. K. y Mayer J. D. (2001). Emotional Intelligence and the self-regulation of affect. En W. G. Parrott (Ed.), *Emotions in Social Psychology* (pp.

- 185-197). Philadelphia: Psychology Press.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. y Lopes, P. N. (2003). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT. In S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment* (pp. 251-265). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002) Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17*, 611–627.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Pérez-González, J. C. y Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology, 62*, 51-57.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology, 32*, 395-418.
- Schallert, D. L., Reed, J. H. y Turner, J. E. (2004). The interplay of aspirations, enjoyment and work habits in academic endeavors: why is it so hard to keep long-term commitments? *Teachers College Records, 106*(9), 1715-1728.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading, 3*, 257-279.
- Schiefele, U. y Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and ability as factors in mathematics experience and achievement. *Journal of Research in Mathematical Education, 26*(2), 163-181.

- Schiefele, U. y Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8(2), 141-160.
- Schiefele, U., Krapp, A. y Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: a meta-analysis of research. En K. A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183-212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill-Macmillan.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C. y Jedlicka, C. et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- 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). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. (1995). *The optimistic child*. New York: Harper.
- 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.
- 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.

- 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., 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. y Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. y Llaridi, 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. E. y Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modelling*. Mahwah, USA: 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.
- Skinner, B. F. (1974). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella Edit. (Trabajo original publicado en 1953).
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- 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.

- 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.
- Sousa, I. y Oakhill, J. (1996). Do levels of interest have an effect on children's comprehension monitoring performance? *British Journal of Educational Psychology*, 66, 471-482.
- Sotil, B. A., Ecurra, M. L., Huerta, R., Rosas C. M., Campos, P. E. y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 55-65.
- Steiger, J. y Lind, J. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors*. Presentation at the meeting of the Psychometric Society, Iowa City. IA.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. Nueva York: Plume
- Stewart, D., Green-Demers, I., Pelletier, L. G. y Tuson, K. (1995). *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.
- Tangney, J. P. y Fisher, K. W. (1995). *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: Guilford Press.
- 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>
- Tice, D., y Baumeister, R. F. (1993). Controlling anger: Self-induced emotion change. En D. Wegner y J. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 1131-1156). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Monthly Magazine*, 140, 227-235.
- Tracey, T. J. G., Robbins, S. B. y Hofsess, C. D. (2005). Stability and change in interests: a longitudinal study of adolescents from grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 1-25.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 3(1), 95-105.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C.P., Azen, S. P. y Johnson, C. A. (2004). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34(1), 46-55.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C.P. y Johnson, C. A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Tuson, K. M. y Pelletier, L. G. (1992). *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.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- 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.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

- 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., 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. 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.

- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C. y Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called Emotional Intelligence? *Human Performance*, 18(4), 445-462.
- 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.
- Vlachopoulos, S. P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Voelkl, K. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63, 127-138.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- 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.

- 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.
- Weinstein, N., Przybylski, A. K. y Ryan, R. M. (2009). Can nature make us more caring? Effets of inmersion in nature on intrinsic aspirations and generosity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 1315-1329.
- Weisinger, H. (1988). *Emocional intelligence at work: The untapped edge for succes*, Josey-Bass, San Francisco.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4 ed.). Baltimore: Williams and Wilkins.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 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(4), 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., 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.
- Winkel, D. E., Wyland, R. L., Shaffer, M. A. y Clason, P. (2011). A new perspective on psychological resources: Unanticipated consequences of impulsivity and emotional intelligence. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 78-94.

- 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.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence. Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64-78.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391.
- Zembylas, M. y Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In P. A. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 367-377). New York, NY: Springer.
- 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.



NEXOS.



GRUPO DE ESTUDIOS MOTIVACIONALES.

* EDAD:

* GÉNERO: HOMBRE MUJER

TITULACIÓN

* CURSO:

* ESPECIALIDAD:

- AÑOS DE PERMANENCIA EN LA TITULACIÓN:

ESTUDIOS OFICIALES QUE USTED HA SUPERADO:

ESO	BACHILLERATO	CICLOS FORMATIVOS	OTROS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	NINGUNO
-----	--------------	----------------------	----------------------------------	---------

MI RENDIMIENTO ACADÉMICO MEDIO EN LA TITULACIÓN EN ESTE AÑO HA SIDO:

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

ESTOY SATISFECHO/A CON LOS ESTUDIOS QUE ESTOY REALIZANDO:

TOTALMENTE EN DESACUERDO	POCO DE ACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
-----------------------------	--------------------	------------	-------------------	--------------------------

Anexo 1: Datos socio-académicos.

CF-15 – CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO.

Por favor lee cuidadosamente cada uno de los siguientes ítems y pon un aspa en la respuesta elegida.

1	2	3	4	5
Total desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

EN ESTA TITULACIÓN...

1.	Los profesores siempre están hablando de la importancia de pertenecer a un grupo de alumnos con mayor rendimiento.	1	2	3	4	5
2.	Los profesores creen que todos los alumnos pueden aprender.	1	2	3	4	5
3.	Los profesores tratan mejor a los alumnos que tienen buenas notas mejor que a otros alumnos.	1	2	3	4	5
4.	Cualquier alumno puede tener éxito .	1	2	3	4	5
5.	Sólo se premia a unos pocos alumnos por su trabajo.	1	2	3	4	5
6.	Comprender la tarea es más importante que obtener buenas notas.	1	2	3	4	5
7.	Los profesores sólomente prestan atención a los alumnos que mejor notas tienen.	1	2	3	4	5
8.	No importa equivocarse mientras se esté aprendiendo.	1	2	3	4	5
9.	Los profesores nos animan a competir entre nosotros y obtener buenas notas.	1	2	3	4	5
10.	Los profesores piensan que aprender es más importante que las notas obtenidas en los exámenes.	1	2	3	4	5
11.	Los profesores han dado por perdidos a algunos de sus alumnos.	1	2	3	4	5
12.	Los profesores quieren que los alumnos realmente comprendan su trabajo y no lo memoricen.	1	2	3	4	5
13.	Se dan privilegios especiales a los alumnos con mejores notas.	1	2	3	4	5
14.	Los profesores valoran mucho el esfuerzo.	1	2	3	4	5
15.	Se nos da la oportunidad de hacer interesante y creativo el trabajo.	1	2	3	4	5

Nota. Los ítems 1,3,5,7, 9, 11 y 13 pertenecen al factor ego; los ítems 2, 4, 6, 8, 10,12, 14 y 15 corresponden al factor tarea.

ESCALA DE PERCEPCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (BPNES-2).

Lee atentamente cada uno de los siguientes enunciados y a continuación, utilizando la escala indica en que medida los enunciados se ajustan a tu situación.

1	2	3	4	5	6	7
Nada de acuerdo	Muy poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Medianamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

EN MI TITULACIÓN,...

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

Nota. Los ítems 1,4, 7, 10, 13, pertenecen a la necesidad de autonomía; los ítems 6, 9, 16 (3), 17(12), 18 (15) corresponden a la necesidad de competencia; y los ítems 2, 5, 8, 11 y 14 pertenecen a la necesidad de relaciones.

Anexo 3. Escala de Percepción de las necesidades psicológicas básicas (BPNES-2).

ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA (EME).

Indique en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que usted asiste a la universidad.

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 VA USTED A LA UNIVERSIDAD?

1. Porque sólo con el Bachillerato/FP no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
11. Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
12. En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé porqué voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar 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 tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no consigo entender que hago en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Nota. Los ítems 5, 12, 19, 26 pertenecen a la amotivación; los ítems 1, 8, 15, 22 corresponden a la regulación externa; los ítems 7, 14, 21, 28 pertenecen a la introyectada; los ítems 3, 10, 17, 24 corresponden a la identificada; los ítems 2, 9, 16, 23 pertenecen al factor motivación intrínseca hacia el conocimiento; los ítems 6, 13, 20, 27 corresponden al factor motivación intrínseca hacia el logro; y los ítems 4, 11, 18, y 25 se corresponden al factor motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes.

Anexo 4. Escala de motivación educativa (EME).

Escala de percepción de autonomía en contexto de vida

A continuación se presentan una serie de ítems con una clave de puntuación que va desde 1 (nada de acuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo). Trata de contestar lo más sinceramente posible recordando que no existen puntuaciones correctas o incorrectas.

1	2	3	4	5	6	7
Nada de acuerdo	Muy poco de acuerdo	Un poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Piensa en la titulación que estás cursando. Cuando obtienes una recompensa (premio, mejora de resultado académico, reconocimiento social, etc.) ¿Qué significado tiene para ti?

LA RECOMPENSA SIGNIFICA PARA MÍ QUE...

1.	Soy mejor que los demás.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Lo he hecho muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
3.	He alcanzado el reconocimiento de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Me he esforzado mucho.	1	2	3	4	5	6	7
5.	He logrado mis objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Los demás sepan que valgo para esto.	1	2	3	4	5	6	7
7.	He mejorado.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Los demás lo hacen peor que yo.	1	2	3	4	5	6	7
9.	He superado a los demás.	1	2	3	4	5	6	7

Piensa en la titulación que estás cursando. Cuando no obtienes la recompensa (no consigo premio no obtengo beca, no mejoro el reconocimiento académico, desprestigio social, etc.) ¿Qué significado tiene para ti?

NO OBTENER RECOMPENSA SIGNIFICA PARA MÍ QUE...

1.	Los demás son mejores que yo.	1	2	3	4	5	6	7
2.	No valgo para esto.	1	2	3	4	5	6	7
3.	No me he esforzado.	1	2	3	4	5	6	7
4.	No he logrado mis objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Me queda mucho por aprender/entrenar.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Tengo que mejorar.	1	2	3	4	5	6	7
7.	No he aprendido a hacerlo bien.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Los demás lo hacen mejor que yo.	1	2	3	4	5	6	7
9.	No he superado contra los demás	1	2	3	4	5	6	7

TMMS-24

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5

21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Nota. Los ocho primeros ítems (1-8) corresponden al factor atención emocional; los ochos siguientes (9-16) al factor claridad emocional y el resto (17-22 y 24) al factor reparación emocional.

Anexo 6. Escala de inteligencia emocional percibida (TMMS-24).