



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Máster universitario en Neuropsicología y**  
**educación**

# Relación entre motivación de logro y bienestar psicológico en alumnos de postgrado on-line.

Ciudad: Logroño  
[22 de Octubre del 2012]  
Firmado por: María Ramírez Mayoral

# Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>4</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Planteamiento del problema y Marco teórico.....</b>	<b>7 - 36</b>
Capítulo 1: La motivación.....	8 - 14
1.1. Definición General.....	8 - 9
1.2. Motivación Intrínseca y Extrínseca.....	10 - 11
1.3. Motivación de Logro.....	12 - 14
Capítulo 2: Bienestar psicológico.....	15 - 18
Capítulo 3: Motivación de Logro y Emoción (Bienestar Psicológico).....	19 - 28
3.1. Bases Neuropsicológicas de la Emoción y la Motivación.....	19 - 23
3.1.1. Sistema Nervioso Autónomo.....	19 - 20
3.1.2. Sistema Endocrino Periférico.....	20
3.1.3. Sistema Ventricular.....	21
3.1.4. Sistema Límbico.....	21 - 22
3.1.5. El Hipotálamo y la Pituitaria.....	22
3.1.6. Sustancias Transmisoras de Sinapsis.....	23
3.2. Relación entre Motivación y Emoción.....	24 - 26
3.3. Relación entre Motivación de Logro y Emoción.....	27 -28
Capítulo 4: Enseñanza Tradicional versus Enseñanza Actual.....	29 - 33
4.1. Enseñanza Tradicional.....	29
4.2. Enseñanza Actual.....	30 - 31
4.3. La Era de las TIC: Educación On-line.....	32 - 33
Capítulo 5: Aprendizaje Autónomo en la Universidad.....	34 -36

<b>2. Diseño de Investigación.....</b>	<b>37 - 45</b>
2.1. Problema que se plantea.....	37 - 38
2.2. Objetivos.....	39
2.3. Hipótesis.....	39
2.4. Justificación.....	40
2.5. Metodología.....	41 -42
2.5.1. Diseño.....	41
2.5.2. Población y muestra.....	41
2.5.3. Variables medidas e instrumentos aplicados.....	42
2.6. Instrumentos de medida.....	40
2.7. Procedimiento.....	45
<b>3. Resultados.....</b>	<b>46 - 60</b>
3.1. Descriptivos.....	46 - 47
3.2. Correlacionales.....	48 - 54
3.3. Discusión.....	55 – 60
3.3.1. Resultados descriptivos.....	55 - 58
3.3.2. Resultados correlacionales.....	58 - 60
<b>4. Conclusiones.....</b>	<b>61 - 62</b>
<b>5. Prospectiva.....</b>	<b>63 - 64</b>
<b>6. Bibliografía.....</b>	<b>65 - 75</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>76 - 83</b>

## Resumen

Este estudio tiene como fin abordar factores que puedan ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje, así como favorecer el aprendizaje autónomo. Las principales variables del estudio son la motivación de logro, medida a través de la Escala Atribucional de Motivación de Logro, y el bienestar psicológico, medido a través de Escala de Bienestar Psicológico. Dichas escalas se han aplicado a una muestra de 24 alumnos del Máster Universitario de Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de La Rioja. Entre los objetivos del estudio destacan: conocer los factores, tanto de motivación de logro como de bienestar psicológico, en los que los alumnos puntúan más bajo, con el propósito de establecer una propuesta de trabajo. Así como analizar si existe relación, y determinar el tipo de relación, entre motivación de logro y bienestar psicológico. El estadístico utilizado para analizar la correlación entre las variables ha sido el estadístico de Pearson.

**Palabras clave:** motivación de logro, bienestar psicológico, autonomía y crecimiento personal.

## Abstract

This study aims to address factors that may help to improve the learning process and encourage independent learning. The main study variables are motivation for achievement, as measured by the Attributional Scale of achievement motivation and psychological well-being, measured by Psychological Wellbeing Scale. These scales have been applied to a sample of 24 students of the Master of Neuropsychology and International Education at the University of La Rioja. The objectives of the study are: to determine the factors, both achievement motivation and psychological well-being, in which students scored lowest, with the aim of establishing a working proposal. And to determine whether there is a relationship, and determine the type of relationship between achievement motivation and psychological well-being. The statistic used to analyze the correlation between variables is the Pearson statistic.

**Keywords:** achievement motivation, psychological well-being, autonomy and personal growth.

## Introducción

El sistema educativo universitario ha experimentado un gran cambio en los últimos años. Cambio promovido por la teoría sobre el proceso educativo que defiende el Espacio Europeo de Educación Superior. Según De Miguel (2005), esta teoría establece que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno quien asume la responsabilidad en la organización y el desarrollo de su trabajo académico. De lo que se concluye que, todo proceso de aprendizaje tiene que tener como finalidad última desarrollar la capacidad de auto-aprendizaje o capacidad de aprender a aprender.

Debido al auge que el aprendizaje autónomo y la capacidad de aprender a aprender ha tenido en los últimos años me ha parecido interesante relacionar el trabajo con este tema. Concretamente, el propósito del estudio consiste en abordar factores que puedan ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje, así como favorecer el aprendizaje autónomo.

Para la realización del trabajo se ha contado con una muestra incidental de 24 alumnos del Máster Universitario de Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de La Rioja. A los cuales les ha aplicado la Escala Atribucional de Motivación de Logro y la Escala de Bienestar Psicológico. Una vez recogidos los datos se han analizado, a través del estadístico de Pearson, la correlación entre motivación de logro y bienestar psicológico. Así como las correlaciones entre las subescalas de ambas variables.

Posteriormente, se ha llevado a cabo una discusión sobre los resultados obtenidos y se ha planteado una propuesta de trabajo, centrada en mejorar la motivación de logro, así como, los factores de las variables en los que los alumnos han puntuado más bajo.

# 1. Planteamiento del problema

Actualmente, las principales necesidades a las que deben darse respuesta desde el propio sistema educativo son, en primer lugar, conseguir el éxito escolar en todos los niveles de dicho sistema educativo, logrando el desarrollo máximo de sus capacidades, y, en segundo lugar, y no menos importante, que este aprendizaje sea autónomo y autorregulado (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006).

Además de estas premisas, es importante resaltar que la LOE concibe la formación como un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Esta concepción de aprendizaje permanente, toma aún más relevancia tras la inmersión de las universidades españolas en el proceso de convergencia estructural en relación con los demás países europeos. Lo cual, sin duda, nos lleva a un nuevo paradigma educativo (Michavila, 2001), que debemos conocer cuanto antes para optimizar las consecuencias derivadas de este nuevo enfoque.

Esta nueva perspectiva, pone de manifiesto la necesidad de aceptar como pivote esencial la implicación personal y el compromiso de las personas sobre su propio aprendizaje, así como la necesidad de que los alumnos sean capaces de aprender de manera autónoma (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006).

Esta investigación pretende contribuir a aumentar el conocimiento acerca de qué factores emocionales y motivacionales pueden resultar de relevancia en aquellas personas que optan por matricularse en un Máster Universitario online, y la relación que puede existir entre dichos factores. Conocer estos aspectos es de gran utilidad, pues nos permitiría desarrollar programas con el fin de fomentar dichos factores, y de esta manera, lograr que los aprendizajes sean más óptimos, así como autónomos y autorregulados.

Para lograr dicho objetivo, es necesario en primer lugar, conocer y revisar los factores más relevantes que pueden estar relacionados con el nuevo paradigma en el que nos hallamos inmersos a través de una exhaustiva revisión de la literatura científica.

A continuación, se desarrolla el marco teórico que sustenta esta investigación, y que se centra en los siguientes pilares: motivación, emoción y bienestar psicológico, relación entre la motivación y la emoción, enseñanza tradicional y actual, enseñanza online, y aprendizaje autónomo.

## **CAPÍTULO 1: LA MOTIVACIÓN**

### **1.1. DEFINICIÓN GENERAL**

La motivación es una variable difícil de definir debido a su complejidad. Complejidad que se puede advertir si caemos en la cuenta de que la motivación es la causante de comportamientos tan diversos como, por ejemplo, ponernos una chaqueta cuando tenemos frío, estudiar un sábado por la noche, levantarnos a las seis de la mañana para ir a trabajar, etc. Una de las definiciones más aceptadas es la que define la motivación como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Beltrán, 1993; González, Valle y Núñez, 1996, pág.46).

Otro enfoque muy utilizado es el propuesto por Atkinson en 1957, según el cual, la motivación está determinada por dos dimensiones fundamentales: necesidad e incentivo. “Necesidad, como estado del organismo que incita a la ejecución conductual con una intensidad determinada e incentivo, como meta u objetivo que pretende alcanzar o evitar un organismo” (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2007:510). Es decir, toda acción tiene como fin alcanzar un determinado incentivo u objetivo y es la necesidad de alcanzar dicho incentivo la que promueve la acción.

Para entender mejor el concepto de motivación vamos a ver con más detalle sus dos dimensiones principales: incentivo y necesidad. Según Fernández-Abascal y col. (2001), el incentivo tiene dos variables de influencia: valor del incentivo y probabilidad subjetiva de obtenerlo. A su vez el valor de incentivo depende de: la cantidad y calidad de la recompensa, de los posibles cambios en la cantidad y calidad de la misma y del nivel de facilidad para alcanzarla. Mientras que, “la probabilidad subjetiva de obtener el incentivo dependería, al menos, de la relación de contingencia entre conducta y el refuerzo, de las expectativas de resultado y de la atribución de la causalidad” (Fernández-Abascal y col. (2001: 505).

En cuanto a la dimensión de necesidad caben destacar cinco variables de influencia: las variables biológicas como activación, homeostasis o instinto; variables cognitivas, entre las que se encuentran los propósitos, metas, planes o la intención conductual; variables emocionales, como la búsqueda de sensaciones o el hedonismo; variables situacionales, es decir, aquellas que dependen de antecedentes situacionales como los estímulos condicionados o los estímulos discriminativos; y por último las

variables de personalidad, como por ejemplo, los rasgos de personalidad o la motivación intrínseca.

“La privación del objetivo de la conducta motivada, que puede ser tanto fisiológico, como social, o personal, provoca un estado de necesidad por alcanzar dicho objetivo. Es el propio estado de necesidad el responsable de incitar mediante el impulso las conductas apropiadas para conseguir el objetivo que se precisa obtener. Una vez alcanzado éste, se reduce la necesidad y deja de haber conducta motivada hasta que de nuevo haya una situación que favorezca un estado de necesidad subsiguiente” (Fernández-Abascal, 2001:506).

Sin embargo, no todas las necesidades tienen el mismo poder de motivación. Varios autores han intentado ordenar las necesidades pero la organización más aceptada es la Pirámide propuesta por Abraham H. Maslow en 1954. “Según este autor, las necesidades del ser humano están jerarquizadas y escalonadas de tal forma que cuando quedan cubiertas las necesidades de un orden es cuando se empiezan a sentir las necesidades del orden superior” (Martínez, 2001). En el primer escalón se encuentran las necesidades fisiológicas como hambre y sed; en el segundo las necesidades de seguridad; en el tercero las de pertenencia, como aceptación, afecto, amor y amistad; en el cuarto las necesidades de reconocimiento como autovalía, éxito o prestigio; y, en el quinto, las necesidades de autorrealización.

Como ejemplo del modelo propuesto por Maslow, podemos poner el de una persona que se ha perdido en el bosque, y que por tanto, no se siente segura (segundo nivel de la pirámide de Maslow). Esta persona no se preocupara por sus relaciones de amistad o amor hasta que no encuentre el camino de vuelta. Es decir, no se ocupara de resolver necesidades del tercer nivel, sin haber resuelto las del segundo. Pero si puede atender a necesidades del primer nivel, como beber o comer. De hecho priorizara la resolución de las del primer nivel a las del segundo.



Figura 1. Pirámide de Maslow  
([www.nicolasderval.wordpress.com](http://www.nicolasderval.wordpress.com))

## 1.1. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA

De las dos dimensiones fundamentales de la motivación, necesidad e incentivo, en este apartado nos vamos a centrar en el incentivo ya que en función de su naturaleza podemos distinguir dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca.

En la motivación extrínseca el incentivo es externo a la propia acción y se fija con el fin de que persista una determinada conducta. Sin embargo, en la motivación intrínseca el incentivo es la propia ejecución del comportamiento. “Para que llevar a cabo una conducta sea el principal motor del comportamiento, ésta debe provocar una serie de consecuencias, principalmente motivacionales y emocionales que impulsen a la ejecución. En concreto parece que las características principales que debe de tener una conducta para que adquiera motivación intrínseca son que proporcione sentimientos de competencia y autodeterminación.” (Fernández-Abascal y col., 2007:527).

Una misma actividad puede estar motivada intrínseca o extrínsecamente. Por ejemplo, estudiar un Máster puede estar motivado por: la obtención de puntos para oposiciones, ascender de categoría profesional, conseguir un puesto de trabajo, etc. En este caso nos encontramos ante incentivos externos, es decir, se realiza una conducta (estudiar un máster) con el objetivo de obtener algo a cambio (puesto de trabajo). Sin embargo, si estudiamos un máster con el propósito de aprender, de mejorar nuestros conocimientos sobre un tema, desarrollar habilidades, etc. los incentivos estarán marcados por la propia realización de la conducta. Por tanto, nos encontramos ante motivación intrínseca.

Cuando deseamos que una persona realice una conducta, y no lo hace por voluntad propia, se suele utilizar un incentivo externo para promover la conducta deseada. Es decir, utilizamos la motivación extrínseca para facilitar aquellos comportamientos que deseamos que tengan lugar de forma natural pero que no se dan por falta de motivación intrínseca. Los reforzadores externos más utilizados son premio y castigo. Un ejemplo de premio es el del alumno que realiza un trabajo de evaluación continua para conseguir más puntos en su calificación final. En este caso el alumno no hace el trabajo por el valor que puede tener el trabajo en sí mismo, sino para obtener la puntuación esperada. Por otro lado, un ejemplo característico de castigo sería el del niño que hace los deberes porque si no los termina no puede ver sus dibujos favoritos.

A pesar del frecuente uso de premios y castigos, así como de su utilidad en ciertas circunstancias, hay que tener en cuenta que presentan grandes limitaciones. Ya que, “son efectivos en la medida en que están presentes o, al menos, después de que desaparecen, su influjo no es muy duradero” (Alonso, 1984:3). Según Leeper y Greene (1978), incluso pueden llegar, bajo determinadas condiciones, a provocar efectos contrarios a los deseados. Por ejemplo, el alumno que hace un ejercicio recomendado por el interés que le suscita y recibe, de forma inesperada, un premio en forma de puntuación extra en la calificación de una asignatura, es probable que demande puntuación la próxima vez que haga un ejercicio voluntario. Incluso, es posible, que pierda interés por realizar ejercicios recomendados o voluntarios si no la recibe.

“No parece, pues, que estimular el aprendizaje y el rendimiento mediante recompensas externas tenga siempre efectos beneficiosos” (Alonso, 1984:4). De hecho, se suelen observar diferencias en el proceso de aprendizaje entre alumnos motivados intrínseca y extrínsecamente. Los primeros tienden a utilizar estrategias cognitivas más profundas y analíticas mientras que las de los segundos son más superficiales. Según Condry y Chambers (1978), los sujetos que realizan una actividad sin esperar una recompensa a cambio se implican más en la tarea, intentan resolver problemas más complejos, no se centran en la solución sino en el proceso que lleva a la obtención misma, atienden a mayor cantidad de información y, en general, utilizan estrategias más lógicas y coherentes para la resolución de problemas.

### 1.3. MOTIVACIÓN DE LOGRO

Dado que, las conductas motivadas intrínsecamente parecen apuntar hacia procesos y resultados más positivos que las conductas motivadas extrínsecamente, cobra sentido preguntarse “que variables hacen que unos sujetos se sientan más motivados que otros para la realización de una tarea en ausencia de recompensas externas” (Alonso, 1984:5). Siguiendo a Alonso (1984), la respuesta a esta cuestión puede encontrarse en el área de de la motivación de logro.

Según Garrido (1986), la motivación de logro es la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición y que están regidas por una o varias normas, siendo evaluada como éxito o fracaso por el propio sujeto o por otros. La motivación de logro es considerada un tipo de motivación intrínseca.

Entre las múltiples teorías que nos podemos encontrar sobre motivación de logro cabe destacar dos: la Teoría Clásica de la Motivación de Logro propuesta por Atkinson y Feather en 1966 y el Modelo Atribucional de Weiner de 1992. La Teoría Clásica es considerada la primera teoría relevante sobre motivación de logro, de ahí su nombre. Mientras que la segunda es la teoría actual sobre motivación de logro más referenciada.

#### TEORÍA CLÁSICA DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO:

La Teoría Clásica, según Alonso (1993), señala tres factores como principales determinantes de la fuerza con la que se lleva a cabo una conducta: 1) motivo del logro; 2) expectativas de éxito del sujeto y 3) nivel de incentivo que supone conseguir el éxito. Una novedad de esta teoría fue la inclusión, propuesta por Atkinson, del miedo al fracaso como una variable de influencia en las conductas orientadas al logro.

El primer factor, motivo de logro, es resultado del conflicto entre dos tendencias contrarias: deseo de éxito y miedo al fracaso. Según Alonso (1992), los individuos diferimos en estas tendencias debido a la forma en la que experimentamos orgullo en el éxito y vergüenza ante el fracaso, lo cual depende en gran medida de nuestras experiencias de socialización.

El segundo factor, expectativas de éxito del sujeto, hace referencia a las posibilidades que el sujeto cree tener para realizar con éxito una tarea. Según Pervin (1998), las expectativas de éxito dependen de nuestro recuerdo de sucesos similares en el pasado y de las explicaciones que atribuimos a dichos sucesos.

Para Atkinson (1964), el tercer factor o nivel de incentivo, obedece a la probabilidad de éxito o nivel de dificultad de la tarea. Es decir, una tarea difícil de alcanzar tiene más valor que una tarea sencilla, ya que la primera supone un esfuerzo mayor por parte del sujeto. Sin embargo, según Fernández-Abascal (2007), para Jacqueline Eccles, el valor de la tarea está determinado por la confluencia de cuatro variables: la relevancia de una tarea o importancia atribuida a hacerla bien; el valor intrínseco, es decir, el interés que despierta por sí misma; la utilidad o servicio que nos puede prestar esa actividad o corto o a largo plazo. Y el costo o consecuencias negativas asociadas a la propia tarea.

#### MODELO ATRIBUCIONAL DE WEINER:

Según Weiner (1992), las conductas no están motivadas por necesidades o impulsos, sino por las explicaciones causales que realizamos sobre el resultado de las mismas. Siguiendo la teoría que señala la necesidad como determinante de la motivación, podríamos decir que, un alumno estudia por la necesidad que siente de conseguir buenas calificaciones. En este caso, se trataría de motivación extrínseca, ya que el incentivo que el sujeto tiene necesidad de alcanzar (buenas calificaciones) es externo.

Sin embargo, esta misma conducta enfocada desde la teoría de Weiner se explica mediante la atribución causal que el sujeto establece tras el resultado de la misma. Es decir, si después de estudiar el sujeto obtiene buenas calificaciones, y atribuye el resultado obtenido a las horas dedicadas estudio, la próxima vez estará motivado para estudiar. Sin embargo, si el sujeto cree que ha obtenido buenas calificaciones porque el profesor ha puesto un examen muy fácil, y que sin estudiar tanto podía haber obtenido buenas calificaciones, es muy probable que la próxima vez que se encuentre en una situación similar no este motivado para estudiar.

Según Weiner (1992) las explicaciones que realizamos sobre el resultado de las acciones están determinadas, fundamentalmente, por tres dimensiones generales:

- 1) El lugar de causalidad: depende de si la causa que origina el resultado se sitúa en el interior del sujeto o en acontecimientos externos. Siguiendo con el ejemplo propuesto, si el sujeto cree que la causa de las buenas calificaciones depende de las horas que ha invertido en el estudio, esta situando la causa en sí mismo. Si por el contrario las atribuye a que el profesor ha puesto un examen muy fácil, el lugar de causalidad sería externo.

- 2) El grado de estabilidad: según sea la persistencia y modificabilidad de la causa, pudiendo variar entre estable e inestable. En el caso de la obtención de buenas calificaciones se situaría en un punto intermedio. Ya que dedicando las mismas horas de estudio las calificaciones no tienen porque ser siempre las mismas. Pero, también es cierto, que si dedicas suficiente tiempo al estudio es muy probable que sean buenas.
- 3) El grado de control que posea el sujeto para modificar los resultados de la conducta. En este caso el sujeto puede controlar, en cierto modo, sus calificaciones según dedique más o menos tiempo al estudio. Aunque también intervienen otras variables que no puede controlar, como por ejemplo, la dificultad del examen.

## **CAPÍTULO 2: BIENESTAR PSICOLÓGICO**

“Intentar definir y sustentar lo que es el bienestar, nos lleva a entrar en un ámbito complejo e inconcluso, ya que no existe una delimitación conceptual que permita la aclaración del término y su sustentación. Implica tratar de responder a la pregunta quizás más antigua de la humanidad: ¿qué es lo que hace feliz al ser humano? ¿Qué lo hace sentirse satisfecho con su vida?” (Marinque, Martínez y Turinzo, 2010:13). Según Manrique y col. se suele asociar el bienestar al mero hecho de estar bien, a tener las necesidades básicas resueltas. Sin embargo, el día a día y la propia experiencia nos hace ver que esto no es así ya que muchas veces vemos como nosotros mismos u otras personas tenemos aparentemente todo lo necesario para “estar bien”, pero realmente no nos sentimos plenamente felices. Para autores, como Diener (1994), la definición del bienestar está relacionada con su medición. En concreto este autor establece tres características principales: presencia de indicadores positivos, subjetividad y valoración global de la vida. Por otra parte Casullo (2002), considera el bienestar un componente cognitivo de la satisfacción y; considera que depende de variables ambientales y subjetivas y, que su percepción puede variar en función de la situación.

Dada la variedad de definiciones y la complejidad de la delimitación del término, Ryan y Deci (2001), proponen organizar los diferentes estudios en dos tradiciones: la que lo aborda desde el concepto de felicidad (bienestar hedónico), y la que lo relaciona con el desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Estas dos tradiciones son prácticamente contrarias, ya que para la hedónica la felicidad es la base del bienestar mientras que la eudaimónica diferencia felicidad de bienestar. Esta diferencia se puede apreciar si tenemos en cuenta que, “lograr las cosas valoradas no siempre lleva a obtener bienestar, independientemente del placer que produzca ese logro”. (Ballesteros, Argelia y Caycedo, 2006:241).

Por otro lado, desde la perspectiva de la psicología, se han diferenciado dos dimensiones básicas del bienestar: bienestar psicológico, representante de la tradición eudaimónica; y bienestar subjetivo, que nos remite a la tradición hedónica. (Blanco y Díaz, 2005). Según Villar, Triadó, Solé y Osuna (2003), el bienestar psicológico está relacionado con tener un propósito en la vida, con la realización de un esfuerzo para afrontar las dificultades que se presentan así como por conseguir las metas propuestas, mientras que el bienestar subjetivo está vinculado con sentimientos o sensaciones positivas y ausencia de problemas.

Una vez introducido el concepto de bienestar vamos a ver con más detalle el bienestar psicológico o teoría eudaimónica. Las primeras concepciones de esta tradición “se articularon en torno a conceptos como la auto-actualización (Maslow, 1968), el funcionamiento pleno (Rogers, 1961) o la madurez (Allport, 1961). A pesar de su relevancia teórica, ninguna de ellas llegó a tener un impacto significativo en el estudio del bienestar, debido, fundamentalmente, a la ausencia de fiabilidad y validez en los procedimientos de medida” (Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y Van Dierendonck, 2006:572-573). Teniendo como referencia las teorías anteriores, especialmente los puntos en común entre ellas, Ryff (1989a, 1989b) elaboró un modelo multidimensional de bienestar psicológico compuesto por seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal.

- 1) Auto-aceptación: “Las personas intentan sentirse bien consigo mismas a pesar de ser conscientes de sus propias limitaciones. Tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo” (Keyes, Ryff y Shmotkin, 2002. Cit. en: Díaz y col., 2006:573). “La autoaceptación, también implica la capacidad que tiene la persona de sentirse bien con respecto de las consecuencias del pasado” (Castro, 2002. Cit. en Manrique y col., 2010:21).
- 2) Mantener relaciones positivas con otras personas: “Se define como la capacidad de mantener relaciones estrechas con otras personas, basadas en la confianza y empatía” (Ortiz y Castro, 2009). Según Allardt (1996), es positivo, de hecho necesitamos, mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que poder confiar. Así mismo, señala la capacidad de amar como un componente fundamental del bienestar.
- 3) Autonomía: Esta dimensión hace referencia, según Ryff (1989), a la autodeterminación, independencia y regulación de la conducta. “Para poder sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales, las personas necesitan asentarse en sus propias convicciones (autodeterminación), y mantener su independencia y autoridad personal” (Ryff y Keyes, 1995. Cit. en: Díaz y col., 2006:573). Según Blanco y Valera (2007), la autonomía se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de mostrarse, tanto ante sí mismo como ante los demás,, como un ser propositivo, que participa de forma activa en el mundo que le rodea, y que valora las alterativas de acción más adecuadas al contexto, en función de sus

intereses y motivaciones. Mientras que, las personas con baja autonomía “están pendientes de las expectativas y evaluaciones de otras personas; asumen sin crítica las opiniones de otros cuando deben tomar decisiones importantes; ceden a la presión social para pensar y actuar de una determinada manera” (Ryff, 1989:1072).

- 4) Dominio del entorno: Para Ryff (1989), es la habilidad que tienen las personas para elegir o crear entornos favorables que les permitan satisfacer sus deseos y necesidades. En este sentido cabe señalar que, “las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea” (Ryff y Singer, 2002, Cit. en: Marinque y col., 2010:23). Mientras que, para Castro (2002), las personas con bajo dominio del entorno, presentan más dificultades para manejar los eventos cotidianos de su vida, y se ven menos capaces de modificar el entorno en función de sus necesidades.
- 5) Propósito en la vida: “El concepto de propósito hace referencia a la intención, al cumplimiento de alguna función o al logro de algún objetivo, basados en los valores de referencia de cada persona” (Manrique y col., 2010:24). Según Ryff (1989), las personas necesitan tener metas y proyectos para dar sentido a su vida. Por su parte Little (1983, Cit. En Castro y Sánchez, 2000), señala que el resultado de un proyecto, es decir el grado en que los proyectos de vida se han logrado satisfactoriamente, repercuten de forma positiva en la satisfacción vital.
- 6) Crecimiento personal: hace referencia al empeño que cada individuo tiene “por desarrollar sus potencialidades” (Keyes y col., 2002. Cit. en: Díaz y col., 2006:575). Las personas con un nivel alto de crecimiento personal “tienen un sentimiento de continuo desarrollo; se ven a sí mismas con potencial de crecimiento; están abiertas a nuevas experiencias; tienen la sensación de estar desarrollando su potencial; observan mejoras en si mismos y en sus comportamientos a lo largo del tiempo; están cambiando en la dirección de lograr un mayor autoconocimiento y efectividad” (Ryff, 1989:1072). Mientras que, las personas con bajo crecimiento personal “tienen sensación de estancamiento a nivel personal; han perdido la sensación de desarrollarse a lo largo del tiempo; se sienten aburridos y desinteresados con la vida” (Ryff, 1989:1072).

“Ryff (1994. Cit. en: Casullo, 2002), considera que el bienestar psicológico varía según la edad, el sexo y la cultura. Respecto a la edad, Ryff, Keyes y Hughes (2003), afirman que algunas dimensiones del bienestar psicológico, como propósito en la vida y crecimiento personal, disminuyen a medida que aumenta la edad, mientras que las dimensiones del dominio del entorno y relaciones positivas aumentan con ésta. Por otra parte, la autoaceptación no mostró diferencia en cuanto a esta variable. (...) Respecto a la cultura, estudios transculturales realizados por Diener y Diener (1995. Cit. en: Ballesteros et al, 2006), muestran la influencia del contexto social y cultural en la evaluación de la propia satisfacción o bienestar, y especifican que las condiciones adversas no necesariamente alteran el juicio global de afecto positivo cuando éste es el predominante en el grupo social evaluado” (Manrique y col., 2008: 19).

## **CAPÍTULO 3: MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EMOCIÓN (BIENESTAR PSICOLÓGICO)**

### **3.1. BASES NEUROPSICOLÓGICAS DE LA EMOCIÓN Y LA MOTIVACIÓN**

El cerebro humano está constituido por estructuras primitivas y estructuras más evolucionadas que se han ido construyendo sobre las antiguas. Entre las estructuras más recientes destaca el papel de la neocorteza, ya que a ella se asocian los procesos superiores o los más complejos, como: lenguaje, inteligencia, flexibilidad, cognición, etc. Mientras que las estructuras más primitivas, como las que vamos a ver en este apartado, están relacionadas con la motivación y la emoción.

#### **3.1.1. SISTEMA NERVIOSO AUTÓNOMO:**

El sistema nervioso autónomo es una parte importante del sistema nervioso periférico el cual está compuesto por un conjunto de nervios, a su vez formados por agrupaciones de células, que llegan a los principales órganos y glándulas del cuerpo. “Los reflejos autónomos están activos en la mayoría de las emociones, contribuyendo a las sensaciones emocionales subjetivas. Las respuestas de este sistema son “involuntarias”, en general no son controladas por procesos conscientes, y es por eso que regulan los procesos vegetativos al controlar a los músculos lisos, el músculo cardiaco y las glándulas” (De Cantarazo, 2001:73). Se divide en tres subsistemas: entérico, simpático y parasimpático. Pero nos vamos a centrar en los dos últimos debido a que están más relacionados con la motivación y la emoción.

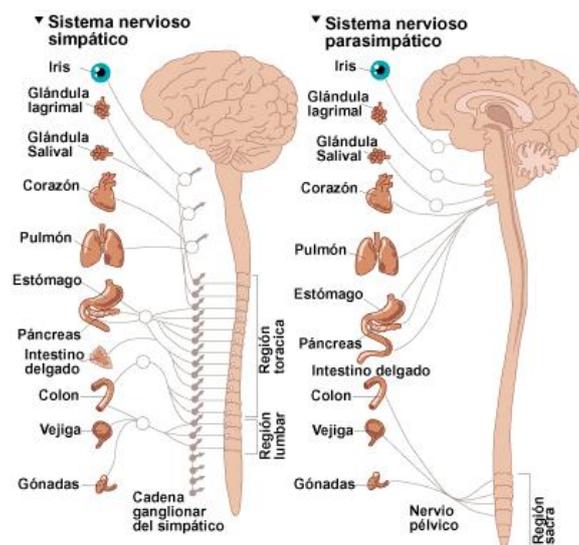


Figura 2. Sistema Nervioso Autónomo  
([www.profesorenlinea.cl](http://www.profesorenlinea.cl).)

Según De Cantarazo (2001), el sistema nervioso simpático se activa ante la excitación, el estrés y muchas de las emociones y se relaciona con procesos catabólicos, es decir, aquellos procesos que gastan energía de las reservas almacenadas. Su activación provoca la secreción de adrenalina por parte de las glándulas adrenales así como la reducción del flujo sanguíneo de los órganos digestivos en favor del incremento en los músculos esqueléticos. Como consecuencia de dicha activación se suele experimentar: aumento del ritmo cardiaco, del respiratorio, de la transpiración, de la dilatación pupilar y de la piloerección. En contraposición al sistema simpático nos encontramos con el parasimpático, encargado de inhibir la activación producida por el simpático, o lo que es lo mismo de la de recuperación después de una excitación aguda.

### 3.1.2. SISTEMA ENDOCRINO PERIFÉRICO:

Este sistema está formado por las siguientes glándulas: hipófisis, tiroides, paratiroides, páncreas, suprarrenales y sexuales. Su principal función es fabricar hormonas y verterlas a la sangre o los líquidos circundantes, a través de los cuales se distribuyen por todo el organismo. El papel que juegan las hormonas en relación a la motivación y la emoción es muy destacado.

Según De Cantarazo (2001), las glándulas suprarrenales están especialmente vinculadas a las sensaciones emocionales de miedo, enojo o regocijo. También destaca las interacciones recíprocas entre las glándulas suprarrenales y las gónadas, a las que atribuye los cambios motivacionales relacionados con: el estrés, la reproducción, la agresión y el dominio social.

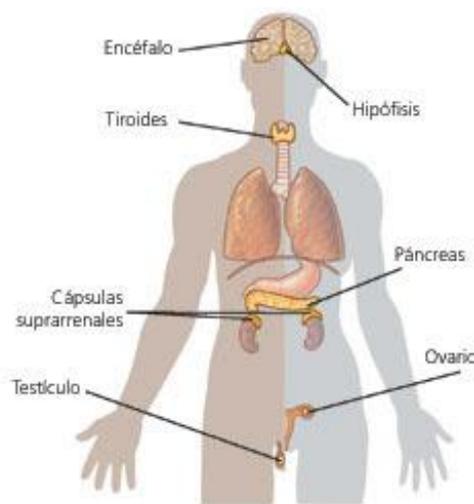


Figura 3. Sistema endocrino  
([www.aprendedetussistemas.blogspot.com](http://www.aprendedetussistemas.blogspot.com))

### 3.1.3. SISTEMA VENTRICULAR

El sistema ventricular es uno de los sistemas filogenéticamente más antiguos. Este sistema lo forman cuatro ventrículos, el agujero de Monro, el acueducto de Silvio y el canal central de la médula. Dichas cavidades contienen líquido cefalorraquídeo, a través del cual las hormonas pueden acceder a regiones del cerebro fundamentales para las emociones. Según De Cantarazo (2001), la dinámica química de este sistema destaca por su papel como mediador potencial del estado de ánimo. “El flujo químico entre las neuronas, vía circulación o líquido cefalorraquídeo, tiene peso en el disparo eléctrico y la secreción química de otras neuronas, por lo que hay una rica comunicación entre los químicos neuromoduladores en estas regiones, de las cuales podemos sospechar, con justa razón, que son el fundamento de los aspectos de nuestros cambios en el estado de ánimo subjetivo” (De Cantarazo 2001:75).

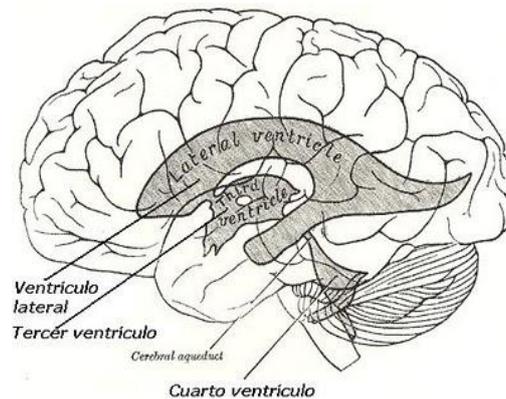


Figura 4. Sistema Ventricular  
([www.medicinafarmacologia.blogspot.com](http://www.medicinafarmacologia.blogspot.com))

### 3.1.4. SISTEMA LÍMBICO

“Consiste en el hipotálamo y las estructuras límbicas interconectantes que incluyen el septum, la amígdala, el hipocampo y algunas áreas adyacentes a la corteza” (De Cantarazo 2001:76).

Según Papez (1937), Maclean (1955) y Rainey y Noose (1985); el sistema límbico se encarga de otorgar significado emocional a la información que llega al sujeto, bien sea a través de su mundo interior o desde el exterior. Para Kluver y Bucy (1937), este sistema favorece la adaptación emocional y social a un medio en constante cambio. Así mismo señalan que, la falta de adaptación al medio es un síntoma característico de los sujetos que sufren alteraciones en el sistema límbico.

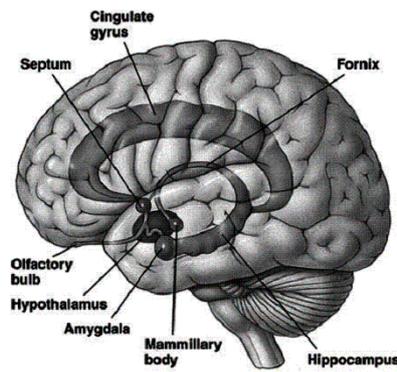


Figura 5. *Sistema Límbico*  
([www.tsbvi.edu](http://www.tsbvi.edu))

### 3.1.5. EL HIPOTÁLAMO Y LA PITUITARIA:

“Estas glándulas nos llevan hacia las que deben ser las estructuras más importantes para la motivación y la emoción. El hipotálamo y la pituitaria, se encuentran en el centro de la base del cerebro, forman una puerta entre los sistemas neuronal y endocrino, y tienen una íntima relación” (De Cantarazo 2001:78).

La pituitaria es comúnmente conocida como “glándula maestra”, debido a que controla muchas de las otras funciones endocrinas. Se divide en dos secciones: anterior y posterior. Para De Cantarazo (2001), la principal función de la sección anterior es secretar hormonas, algunas de las cuales influyen directamente sobre otras glándulas. Mientras que la sección posterior está compuesta por proyecciones neurales que vienen desde el hipotálamo.

En cuanto al hipotálamo, cabe destacar que es el responsable de la respuesta neurovegetativa (taquicardia, respiración agitada, etc.) o respuesta emocional. Así como, el encargado de regular el estado del organismo (temperatura, hormonas) y de propiciar la aparición de respuestas urgentes.

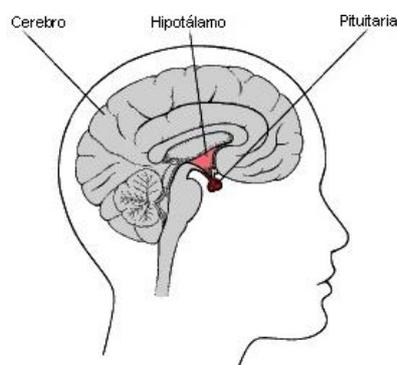


Figura 5. *Hipotálamo y pituitaria*  
([www.addison.es](http://www.addison.es))

### 3.1.6. SUSTANCIAS TRANSMISORAS DE SINAPSIS

“La dinámica química de la sangre, el líquido cefalorraquídeo, y muchas diminutas sinapsis entre las neuronas del cerebro alteran nuestra motivación y estado de ánimo. Son responsables de la dieta, la salud y de circunstancias tanto psicológicas como sociales. Los químicos como la serotonina, la melatonina, la norepinefrina y las endorfinas juegan roles en nuestros estados de ánimo y motivacionales” (De Cantarazo, 2001:14). De hecho, se ha observado un patrón determinado en la neuroquímica y en la activación del sistema límbico para las emociones como la felicidad y la tristeza. Lo que apunta hacia un componente innato, sin por ello obviar la importancia de las circunstancias psicosociales.

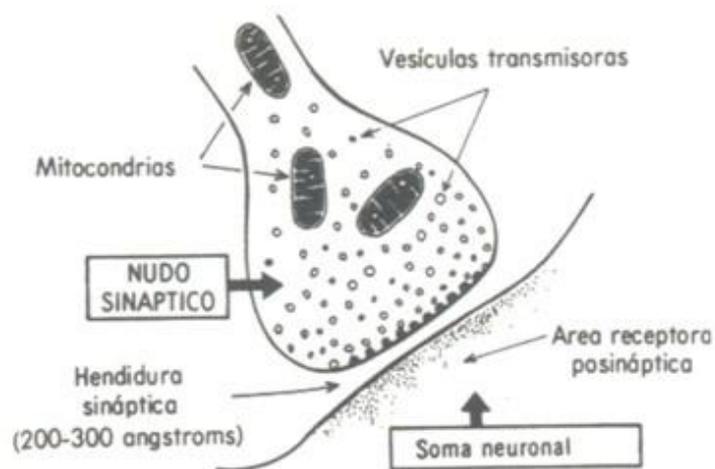


Figura 6. *Sustancias transmisoras*  
([www.eccpn.aibarra.org](http://www.eccpn.aibarra.org))

### 3.2. RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN

Según Fernández-Abascal y col. (2007), la secuencia motivacional comienza una vez obtenido el resultado. Si conseguimos el resultado que esperamos o el resultado es positivo experimentamos felicidad. Sin embargo, si el resultado es negativo o inesperado nos invade un sentimiento de tristeza o sorpresa. En este estado emocional comenzamos a buscar explicaciones, pudiendo llegar a explicaciones completamente diferentes ante el mismo resultado. A pesar de que las explicaciones pueden ser infinitas, diversos estudios coinciden en que todas las explicaciones se pueden organizar en función de tres dimensiones: lugar de causalidad (interior o exterior al sujeto), estabilidad o inestabilidad de la causa y grado de control que posee el sujeto para modificar sus consecuencias. Estas tres dimensiones coinciden con las propuestas por la Teoría Atribucional de Weiner, recordemos que es una de las principales teorías de motivación de logro.

“Una vez que la persona ha establecido una causa esto desencadena dos procesos en paralelo, uno más cognitivo y otro emocional. Las consecuencias cognitivas de una atribución están relacionadas con las expectativas de éxito en acciones futuras similares”. (Fernández-Abascal y col. 2007: 886). Mientras que, simultáneamente “se desarrollan nuevas reacciones emocionales, efecto del tipo de atribución realizada. Aunque el modelo establece una emoción característica a cada tipo de atribución, se entiende que el grado en el que se manifieste la emoción dependerá de circunstancias personales, situacionales y culturales de cada momento” (Fernández-Abascal y col. 2007:886).

Según Pervin (1998), hay una gran diferencia entre cómo nos sentimos y qué hacemos en función de si situamos el lugar de causalidad en nosotros mismos o en el exterior. Un resultado exitoso, como puede ser una buena calificación ante un examen, atribuido a nosotros mismos conduce a una mayor autoestima o a un sentimiento de orgullo. Mientras que si atribuimos el resultado a causas externas, como por ejemplo a la generosidad del profesor al calificar el examen, experimentaremos gratitud. Sin embargo, si el resultado es negativo (por ejemplo, un suspenso) y el foco de causalidad somos nosotros mismos experimentaremos culpabilidad o una disminución de la propia valía; y compasión, si lo atribuimos a causas externas. Una frase en la que queda reflejado el sentimiento de compasión puede ser la siguiente: Mi amigo ha estudiado mucho para el último examen del máster que está estudiando, pero el pobre ha suspendido porque el profesor puso un examen muy rebuscado.

Causalidad	Éxito	Interior	Orgullo, aumento autoestima
		Exterior	Gratitud
	Fracaso	Interior	Disminución propia valía
		Exterior	Compasión
Grado de control	Éxito	Controlable	Aumento autoestima
		Incontrolable	Gratitud
	Fracaso	Controlable	Vergüenza
		Incontrolable	Compasión
Estabilidad	Éxito	Estabilidad	Esperanza
		Inestabilidad	Esperanza-Desesperanza
	Fracaso	Estabilidad	Desesperanza
		Inestabilidad	Esperanza-Desesperanza

Tabla 1. *Relación entre atribución y emoción*

Las emociones que se experimentan en relación a la dimensión de controlabilidad son muy similares a las de causalidad, especialmente ante resultados positivos: gratitud hacia el mundo y sus circunstancias cuando atribuimos el resultado a causas poco controlables, y aumento de la autoestima cuando lo atribuimos a causas controlables. A pesar de la similitud entre ambas, según Pervin (1998), para Weiner las atribuciones relativas a la dimensión de causalidad merecen una mención especial, ya que en ellas se fundamenta la responsabilidad social. “Las atribuciones de controlabilidad para el fracaso personal se asocian con emociones tales como la culpabilidad, la vergüenza y la humillación, mientras que las atribuciones asociadas con la incontrolabilidad para el fracaso personal no conducen a tal autocrítica” (Pervin, 1998:128). De igual modo, hacemos responsables a los demás de los fracasos asociados a causas controlables y sentimos lástima hacia aquellos cuyos fracasos los atribuimos a circunstancias más allá de su control. Por ejemplo, un padre puede castigar o regañar a su hijo si considera que va a repetir curso por haber empleado demasiado tiempo en jugar a la videoconsola y

muy poco a estudiar. Por el contrario, le ayudara a estudiar y le apoyara si considera que se ha esforzado pero que no está capacitado para superar el curso.

En cuanto a las atribuciones relacionadas con la estabilidad, según Fernández-Abascal y col. (2007), varían en un continuo de esperanza-desesperanza. En un extremo se sitúa la esperanza, asociada a resultados positivos atribuidos a causas estables. Mientras que en el extremo contrario nos encontramos con la desesperanza, vinculada a la atribución del fracaso a situaciones estables. Entre estos dos puntos se encuentran las situaciones en las que relacionamos el éxito o el fracaso con causas inestables, en ambos casos las emociones resultantes serán una mezcla entre esperanza y desesperanza.

Según Fernández-Abascal y col. (2007), la teoría atribucional establece que la repetición de nuestra experiencia en determinadas situaciones es evaluada tanto por nosotros mismos como por los demás en términos de éxito o fracaso. Y que teniendo como base esta evaluación vamos desarrollando estilos atributivos característicos o formas típicas de explicarnos nuestros éxitos y fracasos.

Un ejemplo de estilo atributivo sería el estilo egótico, característico de las personas que atribuyen los resultados positivos a causas estables e internas y los fracasos a causas externas e incontrolables. En otras palabras “yo soy genial” y “la culpa es de los demás”. El estilo atributivo contrario al egótico es el de la indefensión aprendida. Las personas con este tipo de evaluación o valoración de sí mismos tienden a atribuir el éxito a factores causales mientras que ven el fracaso como algo inherente a sí mismos. En contraposición al patrón egótico y al de indefensión aprendida están los estilos adaptativos. Estos patrones se caracterizan por asociar tanto el éxito como el fracaso a causas internas, variables y controlables. Un ejemplo de estilo adaptativo sería el de una persona que atribuyese los buenos resultados obtenidos en una asignatura a la dedicación a la tarea o al esfuerzo realizado y el fracaso a la ausencia de esfuerzo.

Para Fernández-Abascal y col. (2007), nuestros estilos atributivos surgen como consecuencia de nosotros mismos y de los demás. De nosotros mismo debido a nuestras competencias personales, nuestras habilidades a la hora de hacer inferencias causales, nuestra experiencia pasada, nuestros sesgos particulares, etc. Y de los demás, porque nos transmiten normas y explicaciones estereotipadas sobre el éxito y el fracaso.

### **3.3. RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EMOCIÓN (BIENESTAR PSICOLÓGICO)**

Para Cassidy (2000), Griffith y Graham (2004), Sheldon y Elliot (1999) y Sheldon, Elliot, Kim, y Kasser, (2001), la motivación puede considerarse como un factor predictor del bienestar psicológico. Además, han encontrado que las personas con un nivel alto de motivación tienen más posibilidades de alcanzar metas que las personas con un nivel bajo. No obstante, según señalan Wrosch, Scheier, Carver y Schulz (2003), abandonar una meta cuando no se puede alcanzar repercute de forma positiva en nuestro bienestar psicológico. Esto no significa que abandonemos si se nos presenta algún obstáculo, sino que, si tras invertir mucho esfuerzo vemos que estamos lejos de alcanzar la meta propuesta debemos recapacitar sobre si esta es o no realista. En este sentido Lang y Heckhausen (2001), hacen referencia a la relación que existe entre el establecimiento de metas realistas y su logro con la percepción de control, la cual consideran que es una variable de influencia para el bienestar y la salud.

Muy relacionado con la anterior se encuentra la teoría de la autodeterminación. Según Deci y Ryan (2000, 2002), “una asunción general de la teoría de la autodeterminación es que los seres humanos son organismos activos con tendencias innatas hacia el crecimiento personal, y a implicarse de forma óptima y eficaz en el entorno que les ha tocado vivir” (Balaguer, Castillo y Duda, 2008:124). Lo que implica que, si las personas pueden regular sus conductas de forma voluntaria experimentaran bienestar. Mientras que, si el ambiente actúa de forma controladora, la tendencia innata se ve frustrada; y por tanto, experimentaran malestar. Otro principio básico de esta teoría, según Deci y Ryan (2002), es que las personas necesitan sentirse autónomas, competentes y relacionarse con los demás. Y que la satisfacción de estas necesidades es fundamental para que el individuo pueda desarrollar motivación autodeterminada y bienestar psicológico.

“Desde sus inicios el concepto central de la teoría de la autodeterminación ha sido la motivación intrínseca, que es considerada el prototipo de la motivación autónoma y de las actividades autodeterminadas” (Balaguer, Castillo y Duda, 2008:125). Aunque la motivación intrínseca no es el único tipo de motivación que abarca esta teoría.

Para Deci y Ryan (1985), hay varios tipos de motivación que podemos ordenar a lo largo de un continuo de autodeterminación, dependiendo de su proximidad al concepto de motivación intrínseca. En primer lugar se sitúa la regulación integrada, la cual tiene lugar

cuando la consecuencia de la conducta atiende a los valores y necesidades del individuo. En segundo lugar la regulación identificada, cuya principal característica es que el sujeto percibe la actividad como una elección propia y otorga un valor personal a su conducta. En tercer lugar la regulación introyectada, característica porque el individuo realiza la conducta para evitar la culpa. Y por último, la motivación regulada externamente, en la que la conducta está motivada por contingencias externas al propio sujeto.

Según Deci y Ryan (2002), los tipos de motivación suponen consecuencias diferentes en función de la naturaleza de la motivación (más o menos intrínseca) y de la implicación del sujeto en la actividad. En varias investigaciones se ha concluido que los tipos más autónomos de regulación motivacional o motivación intrínseca provocan mayores niveles de funcionamiento positivo y de ajuste personal, que los tipos de motivación más controladores o extrínsecos. O dicho de otra manera, a mayor grado de motivación autodeterminada mayor bienestar psicológico.

## **CAPÍTULO 4: ENSEÑANZA TRADICIONAL VERSUS ENSEÑANZA ACTUAL: LA ERA DE LAS TIC**

### **4.1. ENSEÑANZA TRADICIONAL**

Los métodos y principios de la enseñanza tradicional se han quedado obsoletos, consecuencia de lo cual, la educación ha experimentado grandes cambios en los últimos años. Antes de abordar las características de la enseñanza actual quiero hacer un breve repaso por las principales particularidades de la enseñanza tradicional.

Comúnmente se hace referencia a dos conceptos clave: transmisión del conocimiento y aprendizaje acumulativo. La transmisión del conocimiento consiste en el principal método de la enseñanza tradicional. Según el cual, el profesor es poseedor de una serie de conocimientos y su labor consiste en transmitir dichos conocimientos al alumno. Mientras que la función del alumno es atender y tomar nota de lo que el profesor dice. Es decir, es un modelo de enseñanza basado en clases magistrales el cual otorga un rol activo al profesor y pasivo al alumno. En cuanto al aprendizaje acumulativo, hace referencia a la importancia de conocer y memorizar datos, fechas, conceptos, etc. En definitiva, a la adquisición y memorización de información.

Entre las principales limitaciones de este modelo educativo cabe señalar las siguientes:

- 1) Imposibilidad e inutilidad de que el alumno conozca toda la información de su área de estudio.
- 2) Limitación de las fuentes de información teniendo como principal y prácticamente única referencia al profesor.
- 3) Pasividad del alumno ante el aprendizaje.
- 4) A pesar del rol activo del profesor, como transmisor de conocimiento, su papel es bastante estático ya que tiende a repetir el mismo discurso años tras año. Dejando de lado la innovación.
- 5) Fomento de la repetición y el aprendizaje memorístico.
- 6) Restricción y focalización del aprendizaje.

## 4.2. ENSEÑANZA ACTUAL

Actualmente las características que definen la educación son completamente diferentes. Incluso, se puede decir que contrarias a las características que definían la educación tradicional. Dentro del cambio que ha experimentado la educación cabe destacar el papel de tres factores principales.

En primer lugar, la influencia del desarrollo de las nuevas tecnologías, las cuales nos permiten acceder a una información infinita y dinámica. De hecho, es la facilidad de acceso a gran variedad de información lo que fomenta que la información se renueve de forma frecuente. Por lo que, si nos encontramos ante información que se va quedando obsoleta cada vez con mayor rapidez y podemos acceder con mucha facilidad a gran cantidad de información, deja de tener sentido que la educación se centre en acumular conocimiento.

En segundo lugar, destaca la influencia que ha tenido el desarrollo tecnológico experimentado en los últimos años sobre la demanda laboral. Pasando a cobrar gran importancia variables como: capacidad resolutive, cualificación, formación continuada, reciclaje profesional, solución de problemas, competitividad, productividad, flexibilidad, etc. Puesto que el mercado laboral ha cambiado es lógico que la educación también cambie y se adapte a las demandas de la nueva sociedad.

Como consecuencia de los dos factores anteriores, acceso a gran cantidad de información y cambio en la demanda de los mercados laborales, nos encontramos con el tercer factor: variación del modelo educativo. Uno de los promotores principales del cambio de perspectiva en la educación es la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, más conocido como Plan Bolonia, debido a que se firmo en 1999 en esta ciudad. La gran aportación del Plan Bolonia es la implantación de un nuevo paradigma educativo: adquisición de competencias. Entendiendo por competencia la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perreud, 2002:7).

Pasar de un modelo educativo centrado en la acumulación de conocimientos a una educación centrada en la adquisición de competencias conlleva:

- Un cambio radical en el rol del alumno, pasando de ser un sujeto pasivo cuyo papel consistía en asistir a clase y el estudio memorístico, a realizar actividades que implican un rol más activo. Como por ejemplo, según Peñalosa y Castañeda

(2008): análisis y solución de problemas, casos o proyectos. Lo cual permite al alumno interaccionar con otros agentes, así como, relacionar contenidos con la práctica cotidiana.

- Al cambiar el papel del alumno también cambia el del profesor. El cual pasa de ser el centro del proceso educativo, como fuente de todo conocimiento, a adquirir un papel más de orientador o guía del alumno, otorgándole a este el papel protagonista.
- Según Zabalza (2002), es importante que los profesores mejoren los conocimientos que poseen sobre el aprendizaje y sobre como aprenden los alumnos. Así mismo, deben tratar de abordar la materia desde el punto de vista del alumno. Es decir, plantearse las dificultades que se puede encontrar, como podría abordar mejor la materia, que medios o apoyos complementarios podrían serle útiles, etc.
- “Reducción del número de sesiones presenciales en pos de un mayor tiempo de trabajo autónomo del estudiante que favorezca el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje” (Ariza y Pérez, 2009:1).
- “Frente a una enseñanza preocupada por la transmisión de conocimientos de manera fragmentada y poco personalizada sobre un determinado tópico o contenido instructivo, se considera necesario centrar los esfuerzos en dotar a los alumnos de las herramientas y técnicas de trabajo que le permitan el acceso a la información que circula en la sociedad del conocimiento y utilizar los recursos disponibles para avanzar por sí mismo en su proceso formativo” (De Miguel 2005:17).
- Según De Miguel (2005), el Espacio Europeo de Educación Superior promueve la teoría de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno quien asume la responsabilidad en la organización y el desarrollo de su trabajo académico. De lo que se concluye que, todo proceso de aprendizaje tiene que tener como finalidad última desarrollar la capacidad de autoaprendizaje o capacidad de aprender a aprender.

### 4.3. LA ERA DE LAS TIC: EDUCACIÓN ON-LINE

En los últimos años la educación on-line ha crecido a un ritmo vertiginoso. Lo cual cobra sentido si tenemos en cuenta que nos encontramos en la llamada sociedad del conocimiento donde, gracias a la implantación y extensión de las tics, la información y la comunicación ocupan un papel destacado.

Hace veinte años la educación a distancia consistía en enviar libros, documentos, grabaciones o vídeos a alumnos aislados para que estudiaran en su casa. Sin embargo, según Feenberg (2004), gracias a internet se ha conseguido algo más que mejorar la educación a distancia, se ha conseguido añadir contacto a una educación que siempre ha sido relativamente impersonal. A día de hoy, los alumnos pueden contactar tanto con los profesores como con sus compañeros de manera constante a través de: clases virtuales, videoconferencias, correo electrónico, chats, foros, etc.

“La palabra centro educativo podría desaparecer como definición de los lugares de aprendizaje y trasladarse a la persona que ha de protagonizar todo el proceso. La pérdida de centralidad de los espacios educativos se debe tanto a la importancia que debe cobrar la persona, como a las nuevas modalidades que configuran los modelos de aprendizaje. Así la educación a distancia bien entendida debe ayudar a superar los límites que impone el entorno físico, y proporcionar los medios e instrumentos necesarios para un aprendizaje efectivo y acorde con las expectativas del alumno adulto que se enfrenta al proceso de aprendizaje” (Barrio de la Puente, 2008:21).

Para lograr un aprendizaje efectivo nos tenemos que centrar en un modelo educativo que fomente el aprendizaje activo y autorregulado. Lo cual requiere que los contenidos estén bien estructurados y planificados, con el fin de que el alumno los pueda seguir sin dificultad; pero, sobre todo, que los contenidos incluyan actividades prácticas, a través de las cuales el alumno pueda ir asimilando e interiorizando lo que va aprendiendo.

Sin embargo, “hay que tener en cuenta que un curso virtual de formación a distancia no puede plantearse bajo una perspectiva única de acceso a la información o contenido por muy bien estructurado que se presente. El participante no puede ser un receptor pasivo de la misma, sino que es necesario generar entornos que promuevan su participación y una actitud activa orientada tanto hacia el trabajo individual como hacia el trabajo en equipo, en especial, cuando se trate de procesos tutorizados” (González, 2005:8). Según González (2005), el nivel de participación que se alcance y el grado de

colaboración que puedan llegar a mantener los alumnos depende en gran medida del profesor. Ya que entre sus funciones destacan las de gestionar, organizar y coordinar actividades, así como las de manejar las herramientas necesarias para lograrlo.

Según González (2005), para poder hablar de educación on-line de calidad esta debe presentar: una buena metodología, un correcto seguimiento del proceso formativo, un aprovechamiento óptimo de las oportunidades que presenta la tecnología y una adecuada adaptación a las necesidades particulares de cada uno.

Por otro lado nos encontramos con los requerimientos que demanda la educación on-line. Ya que, “estudiar a distancia significa lograr autonomía y una férrea disciplina personal de estudiar a solas, estableciendo horarios y espacios según los estilos de aprendizaje de cada uno, logrando la automotivación continua y perseverancia para alcanzar los objetivos trazados. La educación en línea requiere tomar decisiones personales para gestionar el tiempo y espacio y asumir responsablemente el autoaprendizaje, haciendo el compromiso de ser, estar y participar en los actos educativos que se dan en la formación on-line asumiendo un rol activo, participativo” (Bustamante, (2005:91).

## **5. APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA UNIVERSIDAD**

“Cada vez mayor número de investigaciones subrayan la importancia que tiene, de cara a lograr que los estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos, el que sean capaces de regular su propio proceso de aprendizaje” (Lamas, 2008:15).

Muchos han sido los autores que han tratado de definir el aprendizaje autorregulado, a modo de ejemplo vamos a ver las definiciones propuestas por Zimmerman, Schunk y Winne. “Como nos precisa González (2001), para Zimmerman (1989,1994), los alumnos pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean -desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual- participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. ...Para Schunk (1989, 1994), sólo puede denominarse autorregulado aquel aprendizaje en el que los sujetos autogeneran sus propias actuaciones, sistemáticamente encaminadas a alcanzar las metas de aprendizaje previamente formuladas o elegidas. ...De otra parte, para Winne (1995) el aprendizaje autorregulado exige del alumno la toma de conciencia de las dificultades que pueden impedir el aprendizaje, la utilización deliberada de procedimientos (estrategias) encaminados a alcanzar sus metas, y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas” (Lamas, 2008:15).

A pesar de la variedad de definiciones que nos podemos encontrar, según González (2001), todas ellas hacen referencia, algunas de formas explícita y otras implícitamente, a una serie de características comunes a los alumnos que autorregulan su aprendizaje. Para Boekaerts (1997), Schunk y Zimmerman (1994), estos alumnos: saben que el aprendizaje autorregulado facilita el éxito académico; le otorgan gran importancia a la utilización de estrategias de aprendizaje; examinan la eficacia de las estrategias y métodos que emplean, y actúan en consecuencia (cambiado la estrategia utilizada por una más eficaz, replanteándose sus propias autopercepciones, etc.); “tienen motivos para implicarse en la puesta en marcha de procesos, estrategias o respuestas autorreguladas, aunque tales motivos sean distintos para cada teoría; en la autorregulación desempeña un destacado papel la formulación de metas, que a su vez depende de procesos tales como los autoesquemas, la autoeficacia y el valor que se da al éxito académico” (Lamas, 2008:15).

Una vez vistas las principales características que presentan los alumnos que autorregulan su aprendizaje, vamos a abordar con más detalle los tres componentes que,

según Lamas (2008), incluye este tipo de aprendizaje: 1) estrategias cognitivas, 2) estrategias metacognitivas y 3) estrategias de manejo de recursos.

Dentro de las estrategias cognitivas, Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) y Pintirch y García (1993) diferencian las estrategias de repaso de las de elaboración y organización. Basándose en que las estrategias de repaso inciden sobre la atención y los procesos de codificación, por lo que únicamente se encargan del procesamiento superficial de la información. Mientras que, las estrategias de elaboración y organización se encargan de los procesamientos más profundos.

“En cuanto a las estrategias metacognitivas, Pintrich y col. (1991) sugieren que habría tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación. Planear las actividades contribuye para activar aspectos relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material. Controlar las actividades implica evaluar la atención y cuestionarse durante la lectura, en tanto que la regulación de las actividades refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función del control previo. Todo ello, probablemente, redunde en beneficios para el aprendizaje.” (Lamas, 2008:17).

Por último nos encontramos con las estrategias de manejo de recursos que, según Pintrich y col. y Pintirch y García (1991; 1993), incluyen tres componentes: 1) el manejo del tiempo y el ambiente de estudio, lo cual hace referencia, a la programación por parte del estudiante de los momentos de estudio así como de su lugar de trabajo; 2) la regulación del esfuerzo, es decir, la capacidad del estudiante para centrarse en el estudio a pesar de las distracciones o la falta de interés; y, 3) el aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda, que alude a la capacidad de relacionarse con los demás, así como a solicitar ayuda a otros cuando la necesita.

También es importante tener en cuenta, según señalan González, Piñeiro, Rodríguez, Suárez y Valle (1998), que el aprendizaje autorregulado requiere un nivel de esfuerzo elevado; por lo que, para poder mantenerlo es necesario tener expectativas de que vamos a obtener los resultados esperados.

En cuanto a la metodología que debe guiar el aprendizaje educativo, cabe señalar la propuesta por Alanís (1993), la cual se basa en los siguientes puntos: “1) Estructura en tomo a ejes problemáticos y a líneas de investigación relacionadas con el objeto principal de estudio. 2) El profesor/a será fundamentalmente un tutor/a de investigación y un

facilitador/a. 3) Los estudiantes realizarán funciones de autoestudio, de investigación y de sistematización de su experiencia. 4) El contenido será un instrumento informativo y estará referido al problema específico estudiado. Y 5) La institución deberá facilitar el desarrollo del proceso formativo autónomo en su estructura organizativa y en su apoyo personal a la consecución de tales fines” (Escribano, 1995:98).

Para potenciar el aprendizaje autónomo en la enseñanza on-line podemos tener en cuenta los principios propuestos por Ley y Young (2001), Ley (2004): “a) guiar a los estudiantes para que preparen y estructuren un ambiente efectivo de aprendizaje; b) organizar la instrucción y las actividades para facilitar procesos cognitivos y metacognitivos; c) utilizar metas instruccionales y retroalimentación para presentar a los estudiantes oportunidades de monitoreo, y d) ofrecer continuamente a los estudiantes información de sus evaluaciones, así como múltiples ocasiones para autoevaluarse” (Peñalosa y Castañeda, 2008:256).

## 2. Diseño de Investigación

### 2.1. PROBLEMA QUE SE PLANTEA

Durante los últimos diez años, se ha producido un gran cambio en el sistema educativo universitario de nuestro país. Este cambio, nos presenta un panorama muy diferente en relación fundamentalmente, al papel del estudiante. Cada vez más, se está tendiendo a que el papel de los alumnos sea más activo y autónomo, en contraposición a una perspectiva en la que el alumno muestra un papel pasivo de recepción de conocimientos en información.

Actualmente, las principales necesidades a las que deben darse respuesta desde el propio sistema educativo son, en primer lugar, conseguir el éxito escolar en todos los niveles de dicho sistema educativo, logrando el desarrollo máximo de sus capacidades, y, en segundo lugar, y no menos importante, la educación debe procurar que este aprendizaje sea autónomo y autorregulado (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006).

Además de estas premisas, es importante resaltar que la LOE concibe la formación como un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Esta concepción de aprendizaje permanente, toma aún más relevancia tras la inmersión de las universidades españolas en el proceso de convergencia estructural en relación con los demás países europeos. Lo cual, sin duda, nos lleva a un nuevo paradigma educativo (Michavila, 2001), que debemos conocer cuanto antes para optimizar las consecuencias derivadas de este nuevo enfoque y resolver todas aquellas situaciones que puedan obstaculizar la adaptación a dicho paradigma.

Esta nueva perspectiva, pone de manifiesto la necesidad de aceptar como pivote esencial la implicación personal y el compromiso de las personas sobre su propio aprendizaje, así como la necesidad de que los alumnos sean capaces de aprender de manera autónoma (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006).

Esta investigación pretende contribuir a aumentar el conocimiento acerca de qué factores emocionales y motivacionales pueden resultar de relevancia en aquellas personas que optan por matricularse en un Máster Universitario online, y la relación que puede existir entre dichos factores. Conocer estos aspectos es de gran utilidad, pues nos

permitiría desarrollar programas con el fin de fomentar dichos factores, y de esta manera, lograr que los aprendizajes sean más óptimos, así como autónomos y autorregulados.

Por ello, vamos a analizar si existe o no relación entre la motivación de logro que presentan los alumnos universitarios que están cursando un postgrado on-line y su bienestar psicológico.

Concretamente, se trata de un problema de tipo descriptivo correlacional. Descriptivo porque trata de retratar una realidad; y correlacional, porque trata de analizar la relación entre dos variables (motivación de logro y bienestar).

## **2.2. OBJETIVOS**

2.2.1. Objetivo General: Conocer si existe correlación entre la motivación de logro y el bienestar psicológico en universitarios que cursan postgrado on-line.

2.2.2. Objetivos específicos:

- Saber en qué subescalas de motivación de logro puntúan más alto los alumnos que cursan postgrado on-line.
- Conocer las subescalas de bienestar psicológico en las los alumnos obtienen más puntuación.
- Averiguar si existe correlación entre alguna de las subescalas de motivación de logro y bienestar psicológico.
- Conocer las principales características de la muestra: edad, sexo y situación laboral.
- Realizar una propuesta de intervención que tenga en cuenta los resultados obtenidos, de cara a aumentar su motivación de logro y aquellos factores emocionales que precisen una estimulación y sean relevantes para un aprendizaje óptimo.

## **2.3. HIPÓTESIS**

- Existe correlación positiva entre la motivación de logro y el bienestar emocional en universitarios que cursan postgrado on-line.
- El índice de motivación de logro de los alumnos que cursan estudios de postgrado on-line es alto.
- El índice de autonomía de los alumnos que cursan estudios de postgrado on-line es alto.
- Un porcentaje muy elevado de los alumnos que estudian on-line compatibilizan estudios y trabajo.
- El porcentaje de mujeres que estudian on-line es superior al de los hombres.

## **2.4. JUSTIFICACIÓN:**

El propósito de este estudio es contribuir a aumentar el conocimiento de los factores emocionales y motivaciones que pueden resultar relevantes en los alumnos a la hora de matricularse en un Máster Universitario online, concretamente: bienestar psicológico y motivación de logro. Así como, la relación que puede existir entre dichos factores, es decir, si un aumento en la motivación de logro de un alumno supone que aumente su bienestar psicológico y viceversa. Lo cual sería de gran importancia, ya que nos permitiría desarrollar programas con el fin de fomentar dichos factores, y de esta manera, lograr que los aprendizajes sean más óptimos, así como autónomos y autorregulados.

A pesar de que no he encontrado ningún estudio que se centre en estudiar la correlación entre motivación de logro y bienestar psicológico, si he localizado varios en los que los autores hacen referencia, de forma más o menos explícita, a la relación entre estas dos variables.

Quizá la referencia más explícita sea la propuesta por, Cassidy (2000), Griffith y Graham (2004), Sheldon y Elliot (1999) y Sheldon, Elliot, Kim, y Kasser, (2001); quienes señalan la motivación como un factor predictor del bienestar psicológico. En este mismo sentido apuntan Lang y Heckhausen (2001), quienes consideran que el establecimiento de metas realistas, su logro y la percepción de control de las mismas son una variable de influencia tanto en la salud como en el bienestar.

Muy relacionada con lo anterior se encuentran la aportación de Deci y Ryan y Deci (2002. Cit. en Balaguer y col., 2008:124). "...Las personas cuando interaccionan con su ambiente necesitan sentirse competentes (deseo de interactuar de forma eficaz con el ambiente) autónomas, (deseo de sentirse conectado con los otros y sentirse respetadas por ellos), y que la satisfacción de estas necesidades es esencial para el desarrollo tanto de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan y Deci, 2000), como el bienestar psicológico (Deci y Ryan y Deci, 2000). Así mismo, para estos autores Deci y Ryan (2002), los tipos más autónomos de regulación motivacional o motivación intrínseca favorecen el funcionamiento positivo en mayor medida que los tipos de motivación más extrínseca. De lo que se puede concluir que la motivación de logro, entendida como parte de la motivación intrínseca, favorece el bienestar psicológico.

## **2.5. METODOLOGÍA**

### **2.5.1. DISEÑO**

Se ha aplicado un método no experimental, correlacional y transversal. En el estudio se analiza la relación existente entre motivación de logro y bienestar psicológico, tal y como se da en la realidad; es decir, sin manipular ninguna variable.

Según Morales (2010), a pesar de que una relación entre dos variables no implica causalidad (sólo indica una co-variación natural, es decir, que las variables tienden a darse juntas), pueden ayudar a comprender los por qué o a establecer hipótesis en este sentido.

Por último destacar que, los métodos no experimentales se caracterizan por ser rigurosos y sistemáticos en el proceso de investigación, aunque no es posible el control de la variable independiente, ni el de las variables extrañas, así como tampoco la asignación de los sujetos que componen la muestra a diferentes grupos.

### **2.5.2. POBLACIÓN Y MUESTRA**

El estudio está basado en el caso de alumnos de la primera y segunda promoción Máster de Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). La UNIR es una universidad que se caracteriza por ser íntegramente on-line, en la que los alumnos cuentan con una hora a la semana de clase presencial por asignatura, a través de la cual pueden interactuar tanto con el profesor como con los compañeros, y con un tutor personal que les acompaña y orienta en sus estudios.

Del total de 268 alumnos que componen la población objeto tengo acceso a 170; de los cuales, únicamente 24 participan en el estudio. Por lo que el estudio se lleva a cabo con una muestra incidental de 24 alumnos.

En cuanto a las características de la muestra nos vamos a centrar en tres: edad, sexo y situación laboral.

Respecto a la edad, cabe señalar que la edad media es de 31.83, con una desviación típica de 7.82. Situándose el mínimo en 21 y el máximo en 53.

En relación al sexo y a la situación laboral, me he encontrado con los mismos porcentajes: un 91.66% de la muestra son mujeres y un 91.66% compatibiliza estudios y trabajo.

### 2.5.3. VARIABLES MEDIDAS

Al tratarse de un problema correlacional no hay variable dependiente e independiente, es decir, no se trata de intervenir sobre la variable independiente y ver los efectos que dicha intervención tiene sobre la variable dependiente. Sino que nos encontramos ante dos variables con el mismo papel, el objetivo es determinar si existe o no relación entre ambas y el tipo de relación: si es positiva (a medida que aumentan los valores de una, aumentan los de la otra) o negativa (si aumentan los valores de una, disminuyen los de la otra).

#### 2.5.3.1. Motivación de logro:

- Variable cuantitativa continua, cuantitativa porque es una variable numérica y continua porque tiene decimales.
- El rasgo de la variable, motivación de logro, es observado de manera indirecta. Es decir, no se puede medir directamente; sino que necesitamos un instrumento, en este caso La Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez (1998), a través del cual analizamos una parte o una muestra de la motivación de logro del alumno. Es obvio, que en ningún cuestionario o escala puede recoger todas las situaciones posibles relacionadas con la variable sino que se cuantifica una muestra sobre la que se proyectan los resultados.

#### 2.5.3.2. Bienestar psicológico:

- Variable cuantitativa continua.
- El rasgo de la variable se mide de forma indirecta.

## **2.6. INSTRUMENTOS DE MEDIDA**

Para medir la variable motivación de logro he utilizado la Escala atribucional de Motivación de Logro y, para medir el bienestar psicológico la Adaptación Española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (2006).

A continuación, se describirán las características más importantes de ambas escalas.

La Escala Atribucional de Motivación de Logro, según Manassero y Vázquez (1998), está basada en la teoría atribucional de Weiner. Es una escala tipo Likert con nivel del 1 (puntaje más bajo) al 9 (puntaje máximo). Consta de 22 ítems estructurados en 5 factores, “cada uno de los cuales corresponde con una de las causas singulares incluidas en la escala y los ítems relacionados con ella, lo que proporciona una coherencia teórica adicional a su interpretación” (Manassero y Vázquez, 1998:333).

El primer factor consta de 5 ítems: 11, importancia de las notas; 12, interés en estudiar; 13, satisfacción proporcionada por el estudio; 15, afán por sacar buenas notas y 20, ganas de aprender. “Es razonable pensar que un alumno que tiene interés, entre otros posibles indicadores, concede importancia a las notas, alcanza una cierta satisfacción cuando estudia, se afana por sacar buenas notas y tiene ganas de aprender. Por ello, a este factor que representaría el nivel de motivación de logro centrado en la causa Interés se le ha denominado Motivación de Interés” (Manassero y Vázquez, 1998:342).

El segundo factor está formado por cinco ítems, según Manassero y Vázquez (1998), relacionados con la esperanza percibida de obtener resultados positivos en el futuro. De los cinco ítems que componen el factor destacan: el 8, referente a la facilidad o dificultad de la tarea; y el 10, capacidad del alumno para el estudio; de ahí el nombre del factor: Motivación de Tarea/Capacidad. Los otros tres hacen referencia a: confianza en sacar buenas notas, ítem 7; probabilidad de aprobar el curso, ítem 9; y probabilidad de terminar con éxito una tarea, ítem 21.

El tercero, Motivación de esfuerzo, incluye cuatro ítems: 6, esfuerzo empleado para sacar buenas notas; 17, persistencia en la tarea; 18, exigencias autoimpuestas; y el 19, valoración de la propia conducta ante dificultades en el estudio. “No parece necesario recurrir a ninguna teoría para significar que esforzarse en los estudios puede ser descrito perfectamente mediante términos como la constancia, la persistencia en la tarea y la autoexigencia” (Manassero y Vázquez, 1998:343).

El cuarto, Motivación de exámenes, únicamente está compuesto por dos ítems: el 1, satisfacción con las calificaciones; y el 14, influencia de los exámenes en la calificación global. Este factor tiene sentido debido a que, de forma general, se atribuye al examen el papel principal en el sistema de evaluación.

El quinto factor, Motivación de competencia del profesor, incluye dos ítems: el 16, referente a la capacidad pedagógica de los profesores; y el 22, aburrimiento en las clases. Por lógica, el ítem 22 también se podría incluir en el factor 1 (Motivación de interés), pero en este caso alude a la capacidad pedagógica del profesor.

Fuera de los factores mencionados quedan 4 ítems: ítem 2, influencia de la suerte en las calificaciones; ítem 3, relación entre las notas obtenidas y las esperadas; ítem 4, influencia de la subjetividad del profesor en las calificaciones; e ítem 5, valoración de las notas obtenidas como justas.

En cuanto a la escala utilizada para medir el bienestar psicológico, Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff (2006), cabe señalar que, siguiendo a Díaz y col. (2006), la escala empleada es una versión abreviada y traducida al castellano, realizada por Carol Ryff (2006), de la escala de 39 ítems propuesta por D. Van Dierendonck (2004). Se redujo la versión de D. Van Dierendonck debido a que los niveles de ajuste obtenidos de la versión en castellano de 39 ítems fueron insatisfactorios.

Es una escala tipo Likert con niveles que van del 1 (totalmente en desacuerdo) al 6 (totalmente de acuerdo). La componen 29 ítems, estructurados en seis subescalas.

La primera subescala, Autoaceptación, está compuesta por cuatro ítems: 1, 7, 19 y 31; de la cual se suprimieron dos ítems: 13 y 25. La segunda, relaciones positivas, incluye cinco ítems: 2, 8, 14, 26 y 32; se suprimió el ítem 20. La tercera, Autonomía, la forman seis ítems: 3, 4, 9, 15, 21 y 27; se suprimieron los ítems 10 y 33. La cuarta, Dominio del entorno, contiene cinco ítems: 5, 11, 16, 22 y 39; se suprimió el 28. La quinta, Crecimiento personal, incluye los ítems: 24, 35, 36, 37 y 38; se eliminaron el 30 y el 34. Por último, la sexta subescala, Propósito de vida, la forman cinco ítems: 6, 12, 17, 18 y 23; se eliminó el 29.

## **2.7. PROCEDIMIENTO**

En primer lugar, se planteo el problema de investigación: conocer los factores emocionales y motivacionales que pueden resultar relevantes en los alumnos a la hora de matricularse en un Máster Universitario online, concretamente: bienestar psicológico y motivación de logro. Así como, la relación que puede existir entre dichos factores. Lo cual sería de gran importancia, ya que nos permitiría desarrollar programas con el fin de fomentar dichos factores, y de esta manera, lograr que los aprendizajes sean más óptimos, así como autónomos y autorregulados.

Una vez planteado el problema se realizo una revisión bibliográfica exhaustiva, sobre: motivación intrínseca y extrínseca, motivación de logro, bienestar psicológico, bases neuropsicológicas de la emoción y la motivación, relación entre motivación y bienestar psicológico, educación on-line, enseñanza tradicional, enseñanza actual, etc.

Posteriormente, se procedió al estudio de investigación propiamente dicho. Para lo cual se determino la población, alumnos del Máster Universitario en Neuropsicología y Educación de la UNIR y se paso a seleccionar la muestra. Al extraer la muestra de un postgrado on-line se dio la imposibilidad de reunir a los alumnos para pasar los cuestionarios. Por lo que se opto por poner los cuestionarios de motivación de logro y bienestar psicológico a disposición de los alumnos en formato web, a través de dos vías: el correo electrónico de la plataforma del máster y el grupo cerrado de facebook que crearon los propios alumnos para estar en contacto.

Tras esta fase, se realizó el análisis de los datos, y a partir de los resultados obtenidos, se procedió a realizar y desarrollar la propuesta de intervención que se presenta en este trabajo.

### 3. Resultados

#### 3.1. DESCRIPTIVOS

En este subapartado vamos a ver las medias, modas y desviaciones típicas de las puntuaciones que los alumnos de la muestra han obtenido tanto en las escalas de motivación de logro y bienestar psicológico, como en sus respectivas subescalas.

	Media	Moda	Desviación Típica
Motivación Logro	7,62310606	7,22727273	0,665547517
Motivación Interés	8,18333333	8,2	0,626700585
Motivación Tarea/Cap.	8,075	8,2	0,717028894
Motivación Esfuerzo	8,03125	9	0,742031949
Motivación Exámenes	7,47916667	7,5	1,220113739
Motivación Profesor	6,95833333	7	1,112348345

Tabla 2. Media, Moda y Desviación Típica de la Escala de Motivación de Logro y sus 5 subescalas.

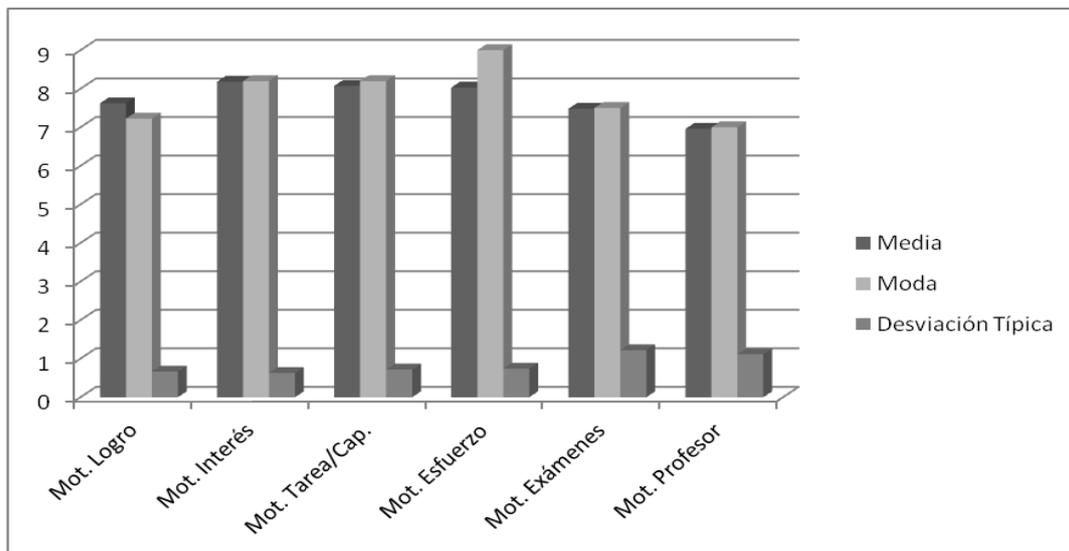


Gráfico 2. Media, Moda y Desviación Típica de la Escala de Motivación de Logro y sus 5 subescalas.

	Media	Moda	Desviación Típica
Bienestar psicológico	3,61063218	3,44827586	0,247299255
Autoaceptación	4,26041667	4	0,480484169
Relaciones positivas	2,675	2,6	0,367423461
Autonomía	3,15277778	3	0,408001689
Dominio Entorno	3,375	3	0,535074152
Crecimiento	4,16666667	4,25	0,508977378
Propósito de vida	4,36666667	4,4	0,371444497

Tabla 3. *Media, Moda y Desviación Típica de la Escala de Bienestar Psicológico y sus 6 subescalas.*

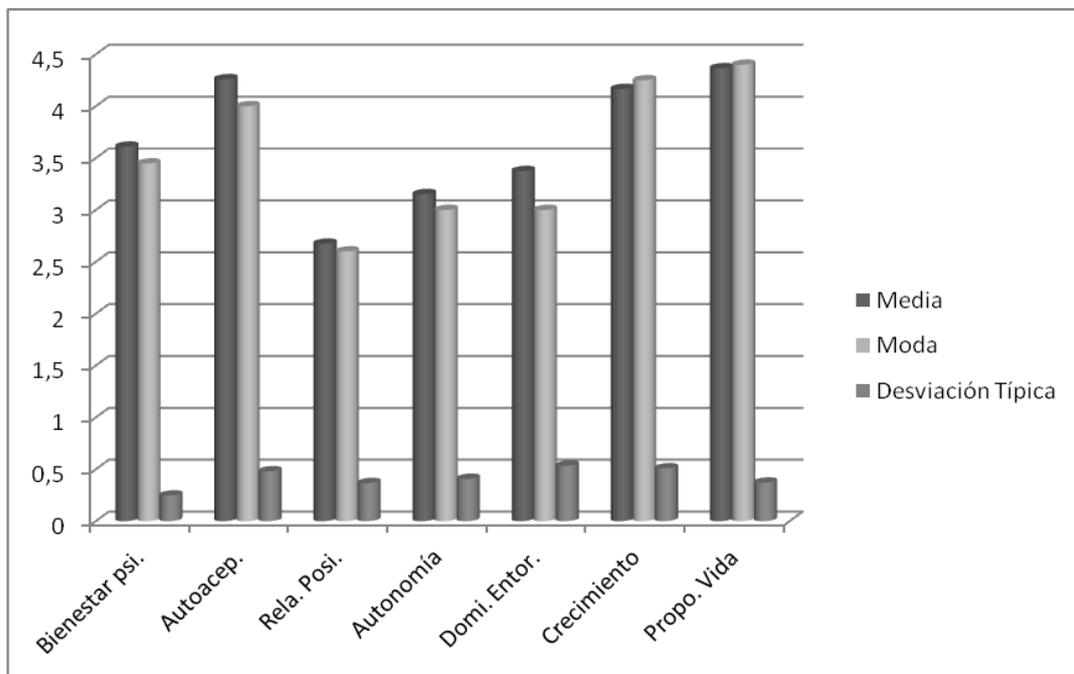


Gráfico 3. *Media, Moda y Desviación Típica de la Escala de Bienestar Psicológico y sus 6.*

### **3.2. CORRELACIONALES**

Respecto a los resultados correlacionales vamos a comprobar, en primer lugar, si existe o no relación entre motivación de logro y bienestar psicológico. En la siguiente tabla se puede ver el valor alcanzado en la Correlación de Pearson es de 0.493 y el valor sig. (bilateral) 0,14 lo que quiere decir que las variables correlacionan al 95%. Y por tanto se confirmar la principal hipótesis del estudio: Existe correlación positiva entre la motivación de logro y el bienestar emocional en universitarios que cursan postgrado on-line.

		Bienestar	Motivación
Bienestar	Correlación de Pearson	1	,493*
	Sig. (bilateral)		,014
	N	24	24
Motivación	Correlación de Pearson	,493*	1
	Sig. (bilateral)	,014	
	N	24	24

Tabla 3. *Correlación entre la escala de Motivación de Logro y la de Bienestar Psicológico*

A continuación se muestra el gráfico de dispersión entre motivación de logro y bienestar psicológico para poder visualizar la correlación entre las variables:

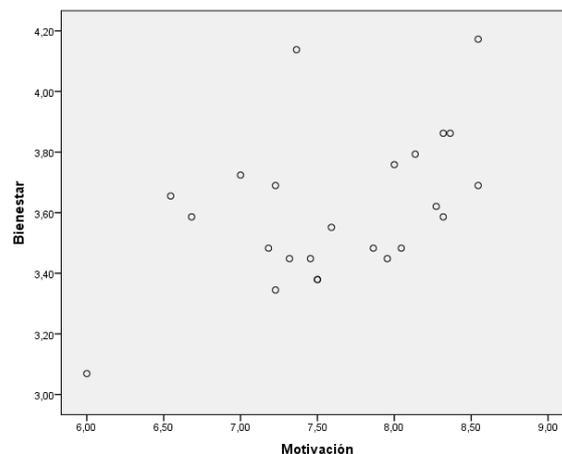


Gráfico 3. *Correlación entre la escala de Motivación de Logro y la de Bienestar Psicológico*

Además de estudiar la correlación entre motivación de logro y bienestar psicológico, se han analizado las posibles correlaciones entre cada una de las subescalas de bienestar psicológico con las subescalas de motivación de logro. En la siguiente tabla se pueden ver las correlaciones entre las subescalas y a continuación los gráficos de dispersión entre cada par de variables.

		Auto- acepta.	Relación Positiva	Auto- nomía	Crecimi- ento	Domi. Entorno	Propó. vida
Mot. Interés	Correlación de Pearson	,390	-,025	,135	,513*	-,084	,528**
	Sig. (bilateral)	,059	,909	,529	,010	,695	,008
	N	24	24	24	24	24	24
Mot. Tarea/Cap.	Correlación de Pearson	,496*	,248	,123	,351	-,058	,473*
	Sig. (bilateral)	,014	,242	,568	,092	,786	,019
	N	24	24	24	24	24	24
Mot. Esfuerzo	Correlación de Pearson	,334	,214	,145	,410*	,101	,296
	Sig. (bilateral)	,110	,315	,499	,047	,640	,161
	N	24	24	24	24	24	24
Mot. Exámenes	Correlación de Pearson	,195	-,093	,407*	,260	,039	,219
	Sig. (bilateral)	,361	,664	,048	,221	,856	,304
	N	24	24	24	24	24	24
Mot. Profesor	Correlación de Pearson	,031	-,184	,510*	,166	-,184	,323
	Sig. (bilateral)	,884	,391	,011	,437	,388	,124
	N	24	24	24	24	24	24

Tabla 4. Correlaciones entre las subescalas de motivación de logro y las subescalas de bienestar psicológico

Gráficos de dispersión entre la subescala de Motivación de Interés y las subescalas de Bienestar psicológico. El gráfico de Motivación de Interés y Crecimiento muestra una correlación de estas variables al 95% y el de Motivación de Interés y Propósito de vida al 99%.

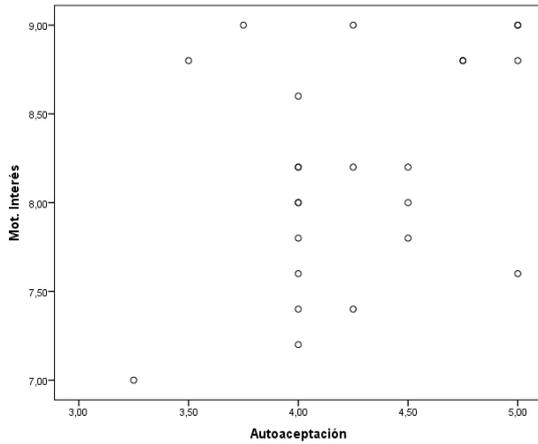


Gráfico 4. Mot. Interés-Autoacep.

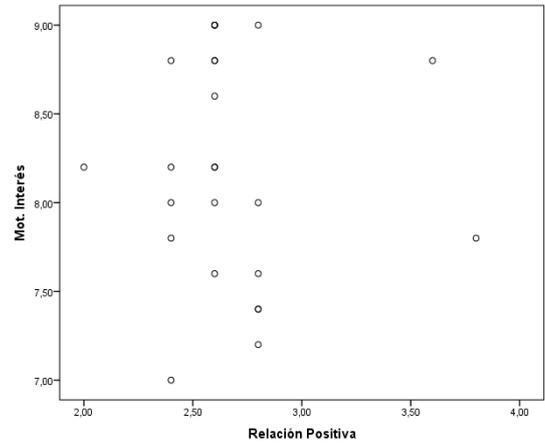


Gráfico 9. Mot. Interés-Relación posi.

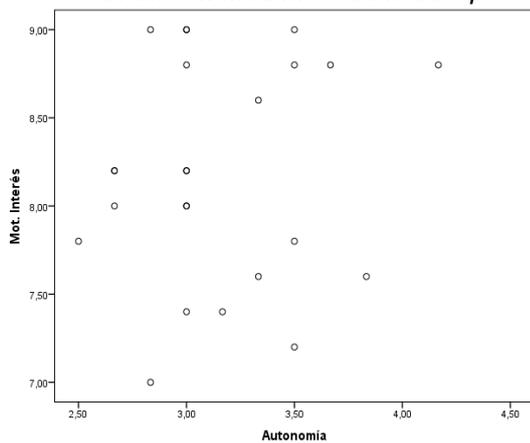


Gráfico 19. Mot. Interés- Autonomía

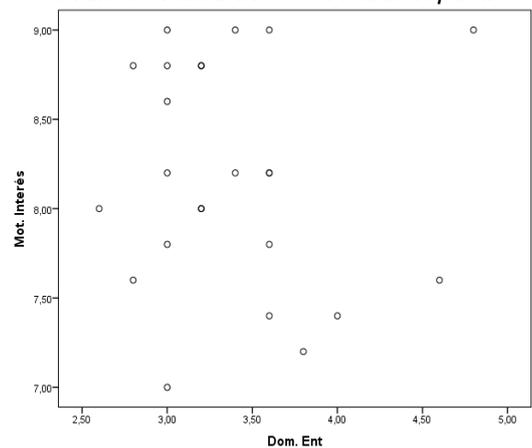


Gráfico 14. Mot. Interés-Domi. Entorno

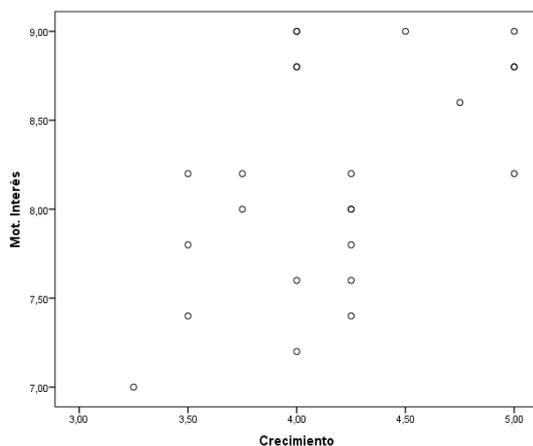


Gráfico 24. Mot. Interés-Crecimiento

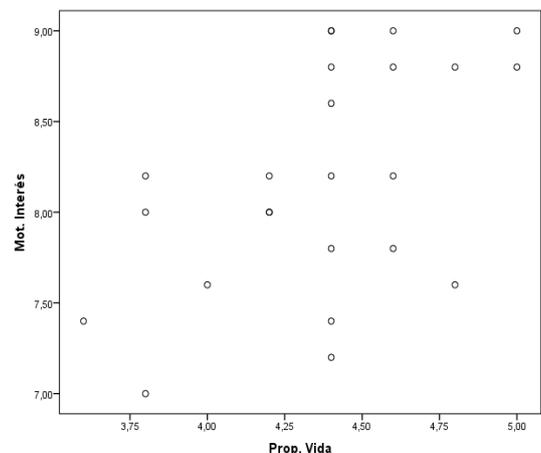


Gráfico 29. Mot. Interés-Propósito de vida

Gráficos de dispersión entre la subescala de Motivación de Tarea/Capacidad y las subescalas de Bienestar psicológico. El gráfico de Motivación de Tarea/Capacidad y Autoaceptación y el de Mot. Tarea/Cap. y Propósito en la vida hacen referencia a una correlación entre variables con una probabilidad del 95%.

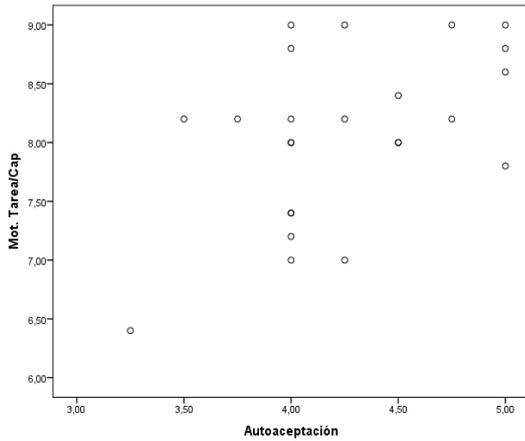


Gráfico 4. *Mot. Tarea/Cap.-Autoacep.*

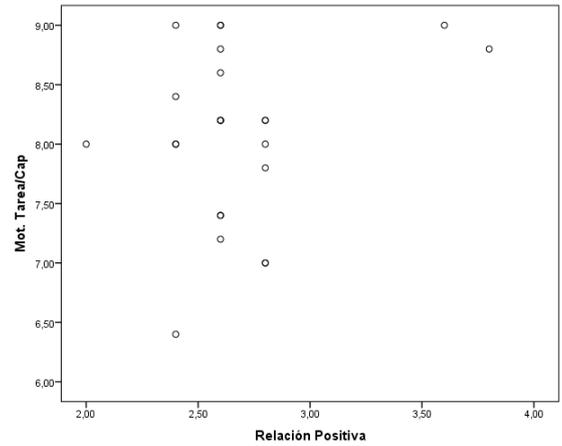


Gráfico 3. *Mot. Tarea/Cap.-Rela. Posi.*

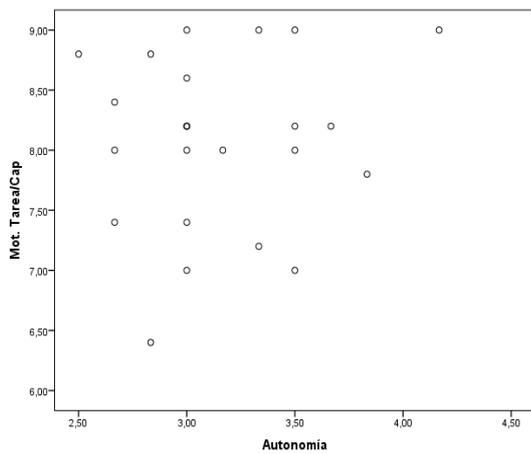


Gráfico 15. *Mot. Tarea/Cap.-Autonomía*

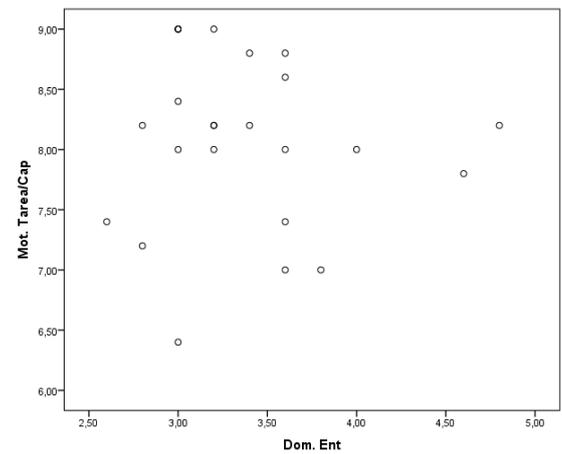


Gráfico 20. *Mot. Tarea/Cap.-Dominio En.*

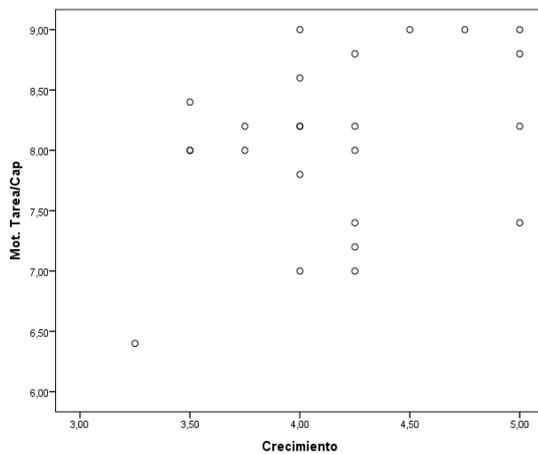


Gráfico 25. *Mot. Tarea/Cap.-Crecimiento*

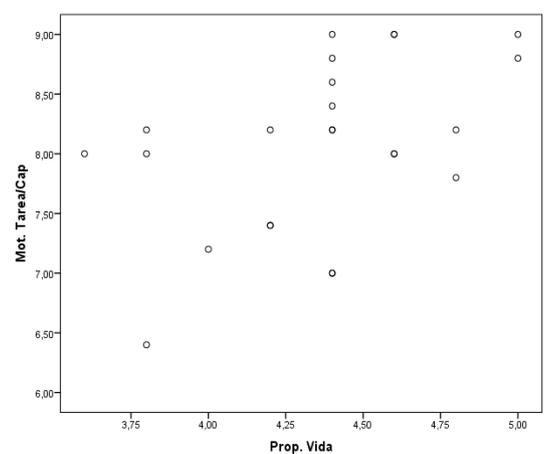


Gráfico 30. *Mot. Tarea/Cap.-Prop. vida*

Gráficos de Gráficos de dispersión entre la subescala de Motivación de Esfuerzo y las subescalas de Bienestar psicológico. En este caso, el gráfico Motivación de Esfuerzo y Crecimiento es el único que representa correlación entre las subescalas.

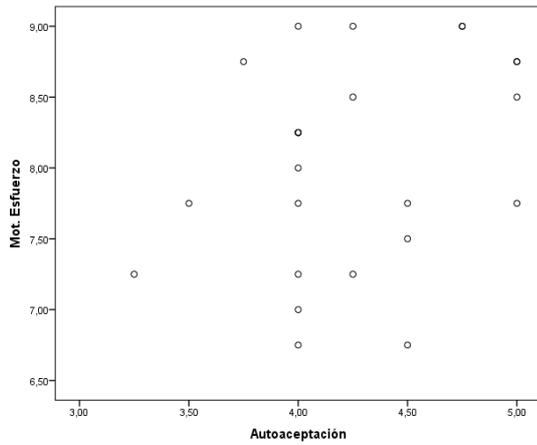


Gráfico 6. *Mot. Esfuerzo-Autoaceptación*

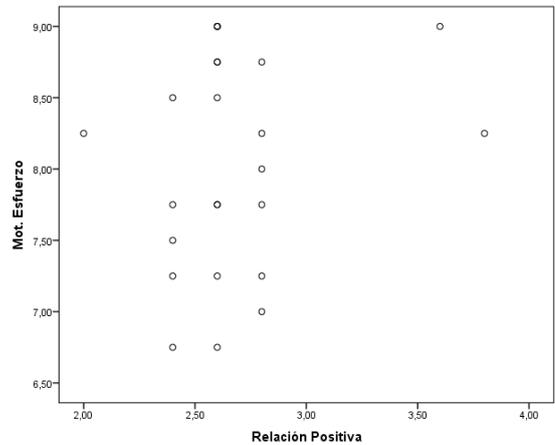


Gráfico 11. *Mot. Esfuerzo-Relación posi.*

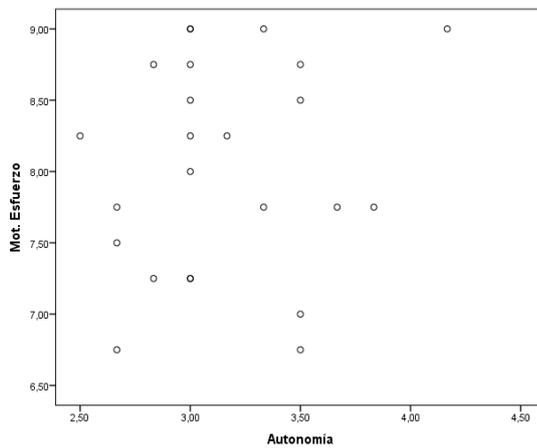


Gráfico 16. *Mot. Esfuerzo-Autonomía*

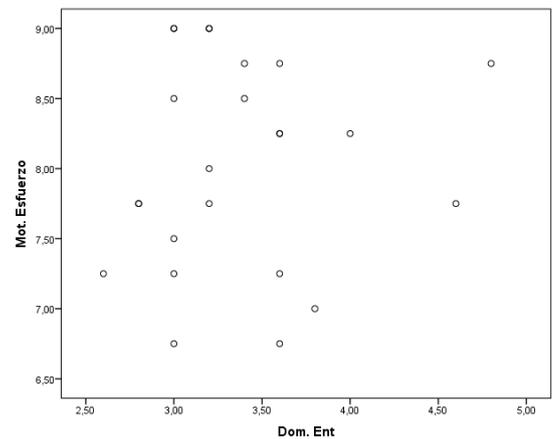


Gráfico 21. *Mot. Esfuerzo-Dominio Entorno*

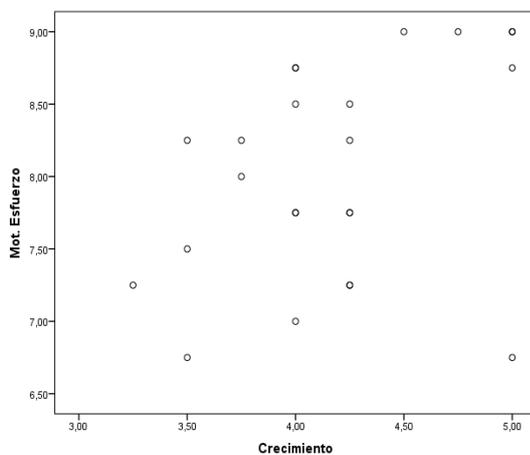


Gráfico 26. *Mot. Esfuerzo-Crecimiento*

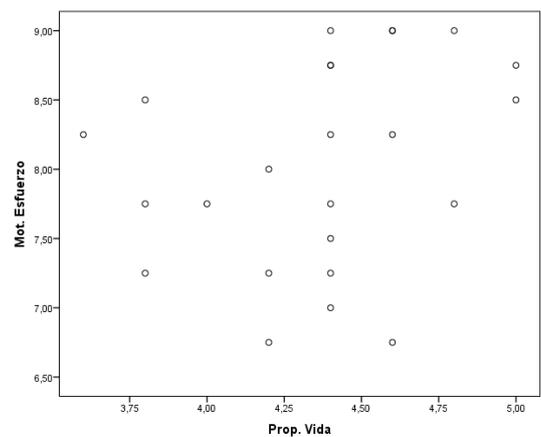


Gráfico 33. *Mot. Esfuerzo-Propósito vida*

Gráficos de Gráficos de dispersión entre la subescala de Motivación de Exámenes y las subescalas de Bienestar psicológico. El gráfico de Motivación de Exámenes y Autonomía muestra una correlación entre ambas variables al 95%.

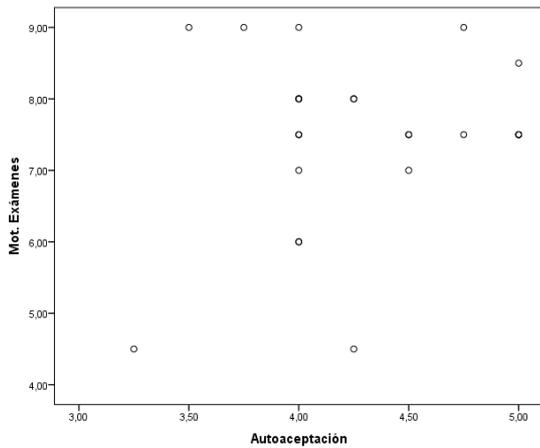


Gráfico 2. Mot. Exámenes-Autoacep.

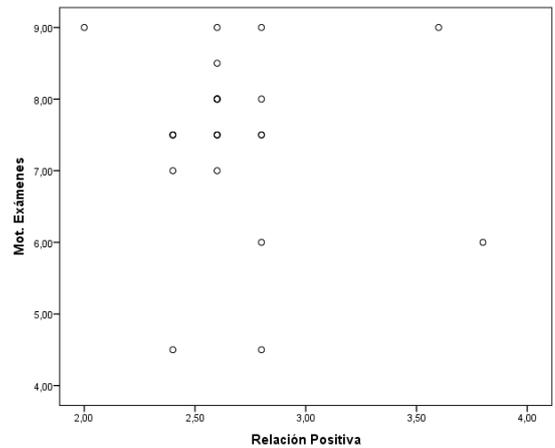


Gráfico 2. Mot. Exámenes-Rela. Posi.

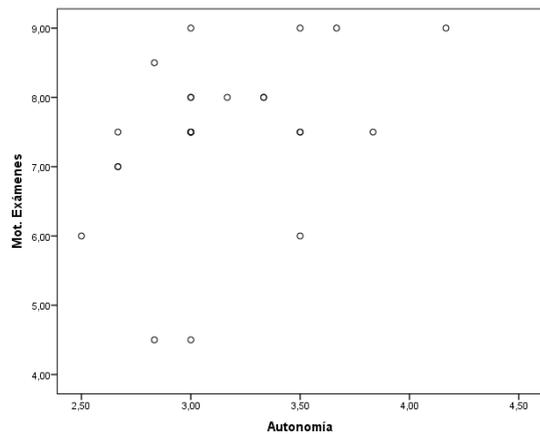


Gráfico 2. Mot. Exámenes-Autonomía

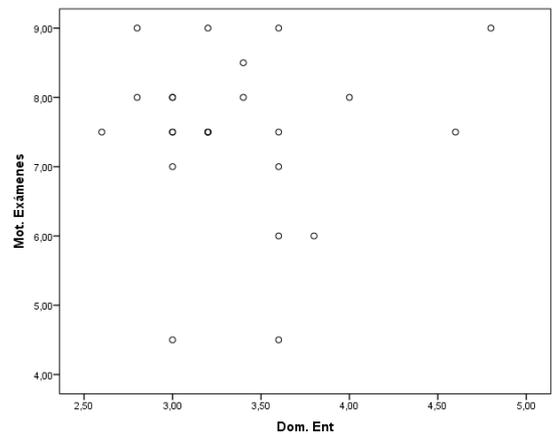


Gráfico 2. Mot. Exámenes-Dom. Entorno

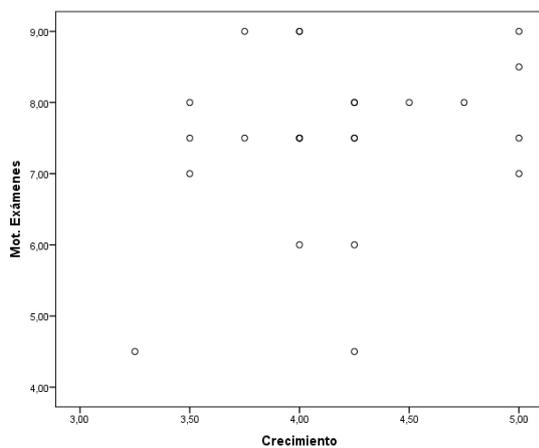


Gráfico 2. Mot. Exámenes-Crecimiento

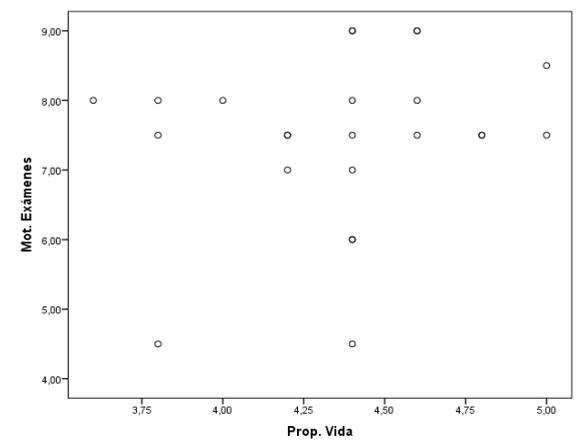


Gráfico 2. Mot. Exámenes-Prop. vida

Gráficos de Gráficos de dispersión entre la subescala de Motivación de Competencia del profesor y las subescalas de Bienestar psicológico. Al igual que en el caso de Motivación de Exámenes el único gráfico que representa una correlación entre variables es el de Motivación de Competencia del profesor y Autonomía.

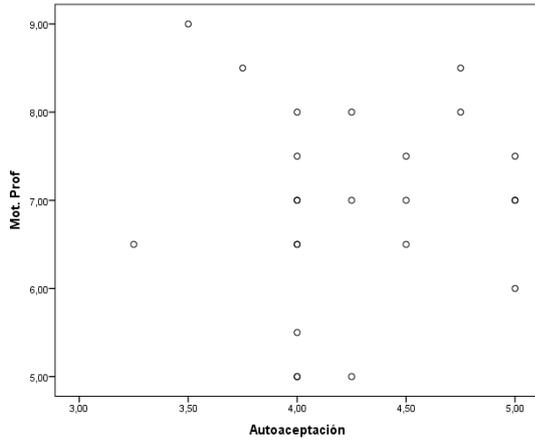


Gráfico 8. *Mot. Profesor-Autoaceptación*

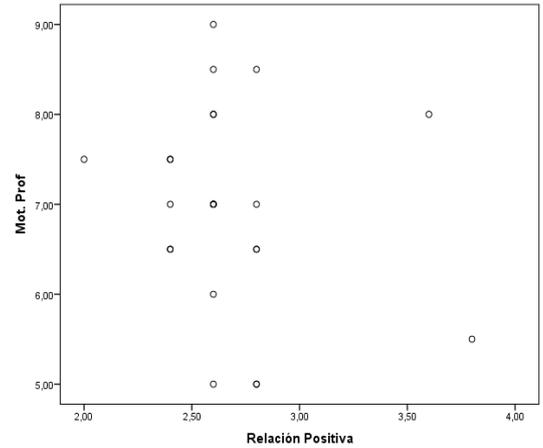


Gráfico 13. *Mot. Profesor-Relación posi.*

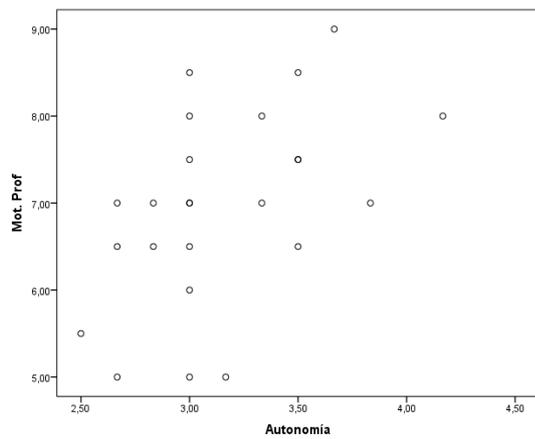


Gráfico 18. *Mot. Profesor-Autonomía*

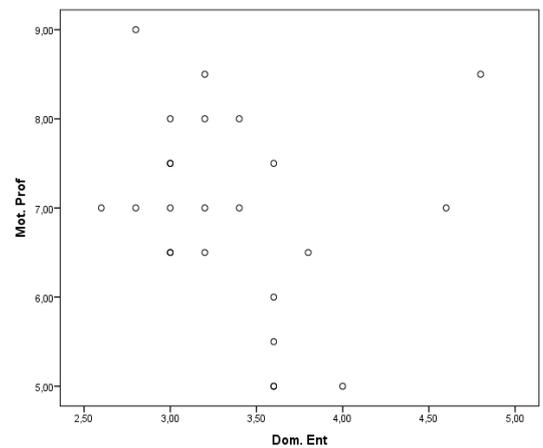


Gráfico 23. *Mot. Profesor-Dominio entorno*

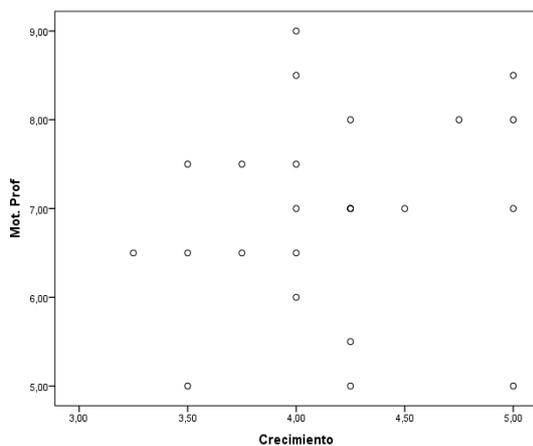


Gráfico 33. *Mot. Profesor-Crecimiento*

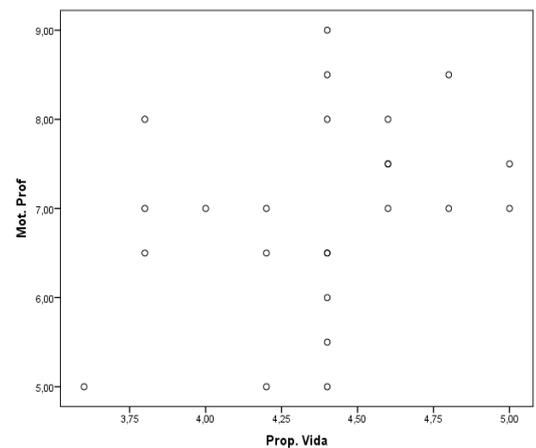


Gráfico 14. *Mot. Profesor-Propo. vida*

### **3.3. DISCUSIÓN**

#### **3.3.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS**

La puntuación media de la escala de *bienestar psicológico* es de 3.61 sobre 6, puntuación media-alta. Con el fin de abordar con más detalle dicha puntuación vamos a ver las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en las subescalas de esta variable. Entre las subescalas cabe diferenciar dos grupos, por un lado: propósito en la vida, auto-aceptación y crecimiento personal, ya que han sido las tres subescalas con puntuaciones medias más elevadas. Y por otro: dominio del entorno, autonomía y relaciones personales, subescalas en las que los alumnos han puntuado más bajo.

*Propósito en la vida*, ha sido la subescala con puntuación media (4.36), y moda (4.4), más altas. Una moda de 4.4, quiere decir que los alumnos han respondido a la mayoría de las preguntas seleccionando las opciones de respuesta más altas: 4 (De acuerdo) o 5 (Totalmente de acuerdo). De lo que se puede concluir que son personas planificadoras, a las que les gusta marcarse metas y trabajar para alcanzarlas.

En segundo lugar, se encuentra la subescala de *auto-aceptación* con una media de 4,26 y una moda de 4. A la vista de los resultados cabe señalar que los alumnos que estudian un postgrado on-line presentan un elevado índice de auto-aceptación, es decir, se aceptan a sí mismos a pesar de ser conscientes de sus limitaciones.

La tercera subescala con mayor puntuación es la de *crecimiento personal*, con una media de 4.16 y una moda de 4.25. Según Salinas (2004), el nuevo paradigma educativo y, en especial, el papel que desempeña el profesor fomentan el crecimiento personal de los alumnos que estudian on-line.

En concreto, apunta lo siguiente: “Se suele aceptar que el rol del profesor cambia de la transmisión del conocimiento a los alumnos a ser mediador en la construcción del propio conocimiento por parte de estos (Gisbert y otros, 1997; Salinas, 1999; Pérez y Garcías, 2002). Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención y en la que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo. Adoptar un enfoque de enseñanza centrado en el alumno significa atender cuidadosamente a aquellas actitudes, políticas y prácticas que pueden ampliar o disminuir la “distancia” de los alumnos distantes. El profesor actúa primero como persona y después como experto en contenido. Promueve en el alumno el crecimiento personal y

enfatisa la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información” (Salinas, 2004:7).

Dentro de las tres escalas con menor media destaca en primer lugar la subescala *dominio del entorno*, con una media de 3,37 y una moda de 3. Según Ryff (1989), dominio del entorno hace referencia a la habilidad que tienen las personas para crear entornos favorables que les permitan satisfacer sus deseos y necesidades. En este caso la puntuación obtenida es intermedia.

Respecto a la *autonomía*, se suele pensar que los alumnos que estudian on-line son muy autónomos, ya que no disponen de una supervisión tan constante por parte del profesor como sucede en los estudios presenciales, ni tienen la obligación de asistir a clase. Sin embargo, al contrario de lo que se puede presuponer, la subescala de autonomía ha sido la segunda en la que más bajo han puntuado los alumnos. La opción de respuesta más utilizada por los alumnos o moda ha sido la 3 (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo) y la puntuación media 3.15. Estos resultados, concuerdan con los obtenidos por Larose y Núñez (2002), quienes encontraron que la falta de autonomía era la principal dificultad que manifestaron estudiantes universitarios al realizar un curso on-line. “Aunque es fácil presumir que la tecnología fue el principal obstáculo encontrado por los estudiantes inscritos al curso, los resultados de nuestro análisis muestran claramente que no fue el caso: las dificultades ligadas a las tecnologías de la información y la comunicación vienen en segundo plano. El mayor problema experimentado por los estudiantes parecía ser su propia falta de autonomía, la dificultad que tenían para gestionar su propio aprendizaje.(...) Para algunos estudiantes, la autonomía que les había sido concedida al principio pareció muy difícil de administrar, muy particularmente durante las primeras semanas cuando pensaron que, a falta de una normativa estricta, de horarios regulares y de salones de clase donde presentarse periódicamente, “el trabajo podía ser hecho en el último minuto” (extracto de un mensaje electrónico de un estudiante). En lo sucesivo, los propios alumnos señalaron que no estaban “acostumbrados a aprender por sí mismos” (extracto de un mensaje electrónico de un estudiante) o que no estaban quizás listos para aprender en un curso donde “hay que convertirse en aquel que impone la disciplina cuando un estudiante (yo) no trabaja (...) (extracto de una entrevista con un estudiante)” (Larose y Nuñez, 2002:7).

Para terminar con las subescalas de bienestar psicológico, vamos a ver la subescala de *relaciones positivas*. Esta subescala recoge las puntuaciones medias más

bajas, 2.67; situándose por debajo del punto medio que sería el 3 (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo). Resultandos que reflejan una necesidad de mejora en las relaciones sociales de los alumnos universitarios.

En relación a los resultados obtenidos se encuentra el estudio de Hidalgo y Abarca (1990), en el que las autoras seleccionan una muestra de estudiantes universitarios, que manifiestan problemas en sus relaciones interpersonales, a los que les aplican un taller de Desarrollo de Habilidades Sociales. Concretamente las autoras apuntan que “En Chile el porcentaje de jóvenes universitarios que presentan problemas de relaciones interpersonales constituye un 37,3% (Abarca e Hidalgo, 1989)” (Abarca e Hidalgo, 1990:266).

En cuanto a la variable de *motivación de logro* cabe destacar su elevada puntuación media, 7.62. Puntuación que es debida, sobre todo, a las altas puntuaciones de los alumnos en las subescalas de: motivación de interés 8.18, motivación tarea/capacidad 8.03 y motivación esfuerzo 8.07. Recordemos que el abanico de respuesta en la Escala Atribucional de Motivación de Logro iba de 1 (puntaje más bajo) a 9. Estos resultados confirman la hipótesis propuesta: El índice de motivación de logro de los alumnos que cursan estudios de postgrado on-line es alto.

El hecho de que la puntuación obtenida en *motivación de interés* sea elevada hace referencia a que motivos intrínsecos como: interés o curiosidad por el tema de estudio (neuropsicología y educación), deseo de ampliar conocimientos, plantearse el máster como un reto personal, etc. son un factor de importancia en la motivación de los alumnos. Independientemente, de que también hayan podido influir factores extrínsecos como: promoción profesional, necesidad de reciclaje, obtención del certificado, etc.

La alta puntuación en *motivación tarea/capacidad* indica que las expectativas de éxito ante el máster son altas. Dado que los alumnos que componen la muestra, en el momento en el que participaron en el estudio, habían obtenido las calificaciones de las primeras asignaturas, se entiende, que dichas calificaciones influyeron de forma positiva en sus expectativas.

Respecto a las elevadas puntuaciones obtenidas en *motivación de esfuerzo* cabe señalar que, la mayoría de los alumnos que estudian on-line trabajan (en el caso de la muestra el 91.66%). Por lo que, además del esfuerzo que supone realizar un postgrado,

tienen que hacer un esfuerzo especial por compatibilizar trabajo y estudio, organizando el tiempo disponible de la mejor manera posible.

Para finalizar, voy a hacer referencia a la investigación de Harter (1992), en la cual se establece la percepción de competencia por parte del alumno como un factor determinante, entre otros aspectos, del interés (motivación de interés) y del esfuerzo (motivación de esfuerzo) que realiza el alumno. Teniendo en cuenta que, si el alumno se ve competente ante una tarea, tendrá expectativas de éxito (motivación tarea/capacidad), podemos relacionar las puntuaciones obtenidas en las subescalas de motivación de motivación tarea/capacidad, motivación de esfuerzo y motivación de interés con los resultados del estudio de Harter (1992).

“La investigación desarrollada por Harter (1992) sostiene que la percepción de competencia es un factor determinante de la disposición afectiva hacia el aprendizaje y de la orientación motivacional que los estudiantes muestran en el aula. Los estudiantes con altas percepciones de competencia, al contrario que aquellos que se perciben poco eficaces, muestran curiosidad e interés por aprender, preferencia por las tareas desafiantes, y también, una menor ansiedad y un mayor rendimiento. (...) La investigación sobre las creencias de competencia o eficacia indica que influyen, no sólo en la orientación motivacional, sino también en los índices de esfuerzo y persistencia. A este respecto, Bandura (1982a) señala que cuando los estudiantes muestran dudas acerca de su capacidad para desarrollar una determinada actividad, pueden tender a evitar participar en la tarea, dedicar menos esfuerzo, persistir menos ante las dificultades y, en último término, obtener un rendimiento más bajo que aquellos que se sienten eficaces” (Núñez, 2009:54).

### 3.3.2. RESULTADOS CORRELACIONALES

En cuanto a la correlación en las puntuaciones de la escala de *bienestar psicológico* y *motivación de logro*, se ha encontrado que existe relación positiva entre ambas puntuaciones (.493;  $p=.05$ ). Esto quiere decir que a mayor motivación de logro, mayor bienestar psicológico y viceversa. Estos datos se hallan en consonancia con los encontrados en la literatura científica. Así, Palomar, Lanzagosta y Hernández (2004) encuentran que las personas con alto nivel de motivación de logro y altamente competitivas, reflejan mejores niveles de bienestar psicológico. Además, Elliot y Sheldon (1997) encontraron que la baja competitividad y motivación de logro se relaciona con menos satisfacción con la vida y bienestar.

Por otro lado, los resultados señalan que entre las subescalas de *auto-aceptación* y *motivación tarea/capacidad* existe una correlación positiva (.496;  $p=.05$ ). La auto-aceptación hace referencia, según Díaz y col (2006), a la capacidad de sentirse bien con uno mismo incluso siendo consciente de las propias limitaciones. Mientras que la motivación tarea/capacidad está relacionada con las expectativas de obtener éxito en el futuro. De lo que se puede concluir que cuanto más capacidad de auto-aceptación tenga una persona, mejores serán sus expectativas de éxito. En este sentido apuntan Heyman, Dweck y Cain (1992) y Berk (1998), para quienes “los sujetos con alta autoestima, tienden a recordar más las experiencias de éxito que las de fracaso. Así mismo, en situaciones nuevas, sus expectativas son más de éxito que de fracaso y en situaciones de aprendizaje, estos sujetos atribuyen el éxito a las propias habilidades y el fracaso a un insuficiente esfuerzo” (Cit. en González, 1999:226). Cabe puntualizar que, a pesar de que autoestima no es igual a auto-aceptación, según González 1999, la auto-aceptación es un elemento básico de la autoestima; dado que, la persona con una autoestima alta se “acepta a sí misma” de forma realista y con autoconfianza.

La subescala de *autonomía*; según Ryff (1989), capacidad de autodeterminación, independiencia y regulación de la conducta, correlaciona de forma positiva con las subescalas de motivación de exámenes (.407;  $p=.05$ ) y *motivación de competencia* del profesor (.510;  $p=0.5$ ). Por lo que a mayor autonomía mayor satisfacción con las calificaciones y mejor consideración de la capacidad pedagógica del profesorado. Relacionado con los resultados que correlacionan autonomía y motivación de competencia profesor se encuentra el estudio de Mas y Medinas (2007), en el que se indica lo siguiente respecto al papel del profesor: "Los resultados ponen de manifiesto claramente la importancia del papel del profesor en la motivación de los alumnos hacia el estudio de la asignatura. 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 secundaria. 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, la orientación hacia el logro y el aumento de las expectativas de su alumnado" (Mas y Medinas, 2007:23).

Respecto al *crecimiento personal*, cabe señalar que correlaciona con dos subescalas de motivación de logro: *motivación de interés*; es decir, interés que el alumno

tiene en el estudio (.513;  $p=.05$ ) y *motivación de esfuerzo* (.410;  $p=0.5$ ), entendiendo por motivación de esfuerzo: constancia, auto-exigencia y persistencia en la tarea. Lo que indica que, cuanto mayor sea el interés del alumno en el estudio y más se implique en la tarea, presentara “mayor empeño por desarrollar sus potencialidades, por seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus capacidades” (Keyes y col., 2002 cit. en Díaz y col., 2006:573).

La subescala de *propósito en la vida* también correlaciona con dos subescalas de motivación de logro: motivación de interés (.528;  $p=.01$ ) y motivación tarea/capacidad (.473;  $p=.05$ ). De lo que se puede concluir que a mayor interés en el estudio y mejores expectativas de éxito, mayor será la necesidad del alumno de “marcarse metas y definir una serie de objetivos que le permitan dotar a su vida de un cierto sentido” (Díaz y col., 2006:573).

Por último, señalar que ni la subescala de *relaciones positivas*, ni la *de dominio del entorno*, han correlacionado con ninguna de las *subescalas de motivación de logro*.

Sin embargo, la literatura científica muestra que las relaciones positivas influyen en la motivación. Concretamente Jonson y Jonson (1999), afirman que las relaciones positivas, de cooperación, favorecen un aumento en la motivación de logro. Así mismo, la literatura científica muestra que existe relación entre dominio del entorno y motivación de logro. Según, Pintrich y García (1993), existe un vínculo entre motivación y creencias de control del aprendizaje o grado de control que los estudiantes creen tener sobre su propio aprendizaje.

## 4. Conclusiones

Los resultados del estudio han confirmado la principal hipótesis: Existe correlación positiva entre la motivación de logro y el bienestar psicológico en universitarios que cursan postgrado on-line. Lo que subraya la importancia de trabajar la motivación de logro con alumnos universitarios, ya que además de influir favorablemente en su rendimiento académico, en sus posibilidades de alcanzar del éxito, etc., se ha confirmado su correlación positiva con el bienestar psicológico. De lo que se puede concluir que, si trabajamos para mejorar la motivación de logro de los alumnos, aumentara su bienestar psicológico.

En consonancia con estos resultados se sitúan las aportaciones de Deci y Ryan y Deci (2002. Cit. en Balaguer y col., 2008:124). "...Las personas cuando interaccionan con su ambiente necesitan sentirse competentes (deseo de interactuar de forma eficaz con el ambiente) autónomas, (deseo de sentirse conectado con los otros y sentirse respetadas por ellos), y que la satisfacción de estas necesidades es esencial para el desarrollo tanto de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan y Deci, 2000), como el bienestar psicológico (Deci y Ryan y Deci, 2000).

Además de encontrar correlación entre motivación de logro y bienestar psicológico, los resultados apuntan a que existe correlación entre algunas de las subescalas de estas dos variables: motivación de interés con crecimiento personal y propósito de vida, motivación tarea/capacidad con auto-aceptación y propósito de vida, motivación de esfuerzo y crecimiento personal; y, motivación de exámenes y motivación de competencia del profesor con autonomía. Relaciones que permiten profundizar en el por qué de la correlación entre motivación de logro y bienestar psicológico; y por tanto, ayudan a establecer los puntos más importantes a trabajar con los alumnos para fomentar su bienestar psicológico, motivación de logro, y sobre todo, el aprendizaje autónomo.

Otra hipótesis del estudio es que el índice de motivación de logro de los alumnos que cursan estudios de postgrado on-line es alto. Hipótesis que ha sido confirmada, ya que los alumnos han obtenido una puntuación media de 7.62 en motivación de logro, siendo 9 la puntuación más alta que podían alcanzar. En especial destacan las elevadas puntuaciones de tres subescalas: motivación de interés, motivación tarea/capacidad y

motivación de esfuerzo. Lo que indica que los alumnos se implican en la tarea y que sus expectativas de éxito, sustentadas en su interés y esfuerzo, son altas.

Sin embargo la hipótesis de que el índice de autonomía de los alumnos que cursan estudios de postgrado on-line es alto ha sido refutada. Según se recoge en los resultados, autonomía ha sido la quinta subescala, de las seis que conforman la escala de bienestar psicológico, en la que los alumnos han obtenido una puntuación media más baja. Estos resultados, concuerdan con los obtenidos por Larose y Núñez (2002), quienes encontraron que la falta de autonomía era la principal dificultad que manifestaron estudiantes universitarios al realizar un curso on-line. Por tanto, cabe señalar la importancia de trabajar la autonomía con los alumnos universitarios que estudian on-line.

Por último, quiero destacar la baja puntuación que han obtenido los alumnos en la subescala de relaciones positivas, concretamente se ha recogido una puntuación media de 2.67 sobre 6. Por lo que sería conveniente trabajar este factor. En la misma dirección que los resultados obtenidos en el estudio apuntan los resultados de Abarca e Hidalgo (1989), quienes recogen que un 37.3% de alumnos universitarios presentan problemas de relaciones interpersonales. A pesar, de que los resultados no muestran correlación entre ninguna de las subescalas de motivación de logro y la subescalas de relaciones positivas, la literatura científica, se recoge la relación que existe entre ambas. Concretamente Jonson y Jonson (1999), afirman que las relaciones positivas, de cooperación, favorecen un aumento en la motivación de logro.

## 5. Prospectiva

“En la actualidad, en la universidad española se ha suscitado un intenso debate en torno a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Esta adaptación implica un nuevo concepto de la docencia universitaria, en el que se replantea el papel del profesor y se enfatiza la importancia de la capacidad de aprendizaje autónomo por parte del alumno” (Mas y Medinas, 2007:17).

En relación al aprendizaje autónomo del alumno, muchos han sido los autores que han destacado el papel fundamental que juega la motivación. Entre ellos Mas y Medinas (2007), quienes consideran la motivación como un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico. Huertas, (1997); Pozo (1999) y Míguez, (2001), para quienes sin motivación no hay aprendizaje. O Míguez (2005), quien señala la falta de motivación como una de las principales causas del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje.

Por otro lado destaca McClelland quien, según Míguez (2005), considera que la motivación de logro es el tipo de motivación que más puede favorecer a las personas a conseguir sus metas y a alcanzar el éxito, tanto profesional, como personal. Además, establece que las personas necesitan conseguir logros y que se les reconozca la tarea bien realizada.

Una vez vista la importancia que tiene la motivación de logro en el aprendizaje, así como las bajas puntuaciones que han obtenido los alumnos en autonomía y relaciones personales positivas, considero relevante trabajar estos factores.

Propuesta de trabajo para fomentar la motivación de logro, autonomía y relaciones personales en los alumnos de postgrado on-line:

- Dividir a los alumnos en equipos de cuatro. Una vez formado el equipo elegir entre todos un trabajo, de los dos o tres que se propongan por asignatura. Cada componente se encargara de realizar una parte del trabajo, pero antes de entregarlo tendrán que: juntar las aportaciones, darles unidad y revisar el trabajo. Además de, adjuntar una reflexión final en la que indiquen las ventajas y desventajas de haber realizado el trabajo en equipo en lugar de trabajarlo de forma individual.

- Escribir de forma individual las dificultades concretas que estén encontrando a la hora de realizar los trabajos del máster. Una vez indicadas las propias dificultades, cada miembro, enviará el documento en el que las haya recogido a dos de los compañeros, quienes tendrán que plantear posibles soluciones. Para finalizar el ejercicio pondrán en común tanto las dificultades como las soluciones propuestas.
- Uno de los profesores elegirá un tema de su asignatura en el que haya dos planteamientos diferentes. De los cuatro integrantes de cada equipo dos defenderán una postura, redactando argumentos a favor, y los otros dos la postura contraria. Cada pareja enviara a los compañeros sus argumentos y devolverán el documento que reciban con la contra-argumentación que realicen.

Objetivos de las actividades: Favorecer la comunicación, el trabajo en equipo, el intercambio de opiniones, la toma de decisiones y la motivación de logro.

## 6. Bibliografía

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Allart, E. (1996). Tener, amar, ser: una alternativa al modelo sueco de investigación sobre bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (comps.), La calidad de vida, pp. 126-134. México: F.C.E.
- Alonso, J. (1983). Atribución de la causalidad y motivación de logro. I: estudio evolutivo de la utilización de información en la realización de juicios de atribución. Estudios de Psicología, No. 16, pp. 13-27).
- Alonso, J. (1984). ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. Infancia y aprendizaje, No. 26, pp. 3-13.
- Alonso, J. (1992). Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Ariza, M.R.; Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 50, No.5.
- Atkinson, J.W. (1964). An Introduction to Motivation. Princenton, N.J.: Van Nostrand.
- Balaguer, I.; Castillo, I.; Duda, J.L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. Revista de psicología del deporte, Vol. 17, No. 1, pp. 123-139.
- Ballesteros, B.P.; Medina, A.; Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. Universitas Psicológica, Vol. 5, No. 2, pp. 239-258.
- Bandura, A. (1982a). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37,122-147. Citado en: Núñez, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y

rendimiento académico. Actas de X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidad do Minho.

- Barrio de la Puente, J.L. (2008). La formación telemática en la educación de adultos: El proyecto Mentor. Facultad de Educación. UNED Educación XXI. No. 11, pp. 213-235.
- Blanco, A.; Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, No. 17, pp. 580-587.
- Blanco, A. y Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. Citado en: Manrique, K.; Martínez, M.; Turinzo, Y. (2010). Estudio correlacional entre el bienestar psicológico, subjetivo y social, y el fatalismo, el trauma y las cogniciones irracionales postraumáticas, en personas adultas, desplazadas por la violencia sociopolítica, radicadas en la ciudad de Barranquilla. Trabajos de grado psicología.
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis. En Ariza, M.R.; Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 50, No. 5.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, aducators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. Citado en: Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, No. 14, pp. 15-20.
- Bustamante, Y. (2005). La Ecuación a distancia en las Universidades de América Latina (Avance de Investigación). *Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas, UMNSM*, Vol. 7, No. 14, pp. 89-92.
- Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: a longitudinal study: *Counseling Psychology Quartely*, Vol. 13, No. 4, pp. 399-415.

- Castro, A. (2002). Investigaciones argentinas sobre el bienestar psicológico. En Casullo: Cuadernos de evaluación psicológica. Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, A.; Sánchez, M. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, Vol. 12, No. 1, pp. 87-92.
- Condry, J.; Chambers, J.: "Intrínseca motivación and the process of learning. En Alonso, J. (1984). ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. *Infancia y aprendizaje*, No. 26, pp. 3-13.
- De Catanzaro, D. A. (2001). *Motivación y emoción*. México. Pearson Education.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, No. 11, pp. 227-268.
- De Miguel, M. (2005): Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. *Cuadernos de integración europea*, No. 2, pp. 16-27.
- Díaz, D.; Rodríguez-Carvajal, R.; Blanco, A.; Moreno-Jiménez, B.; Gallardo, I.; Valle, C.; Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, Vol. 18, No. 3, pp. 572-577.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective Well-Being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 43, 307-334. En Figueroa M.I., Contini, N.; Lacunza, A..B.; Levín, M y Estévez A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de psicología*, Vol. 21, No. 1, pp. 66-72.
- Elliot, A.J.; Sheldon, K.M. (1997). Avoidance achievement motivation: a personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Behavior*, N° 22, pp. 277-294. Citado en: Palomar, L.J., Lanzagosta, P.N., y Hernández, U.J. (2004). Pobreza,

recursos psicológicos y bienestar subjetivo. Universidad Iberoamericana, México, 2004.

- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, No. 13, pp. 89-102
- Feenberg, A. (2004). La enseñanza on-line y las opciones de modernidad. Consultado el 25 de mayo del 2012 en <http://www.sfu.ca/~andrewf/pensamiento.pdf>
- Fernández-Abascal, E. G.; Jiménez, M. P.; Martín, M. D. (2007). *Emoción y Motivación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Garrido, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En Manassero, M.A.; Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, Vol. 10, No. 002, pp. 333-351.
- Griffith B. and Graham C. (2004). Meeting needs and making meaning: The pursuit of goals. *Journal of Individual Psychology*, Vol. 60, No. 1, pp. 25-41.
- González, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *IberPsicología Revista electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, Vol. 6, No. 1. En: Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, No. 14, pp. 15-20.
- González, M.T. (1999). Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa. Ediciones Universidad de Salamanca, Nº 11, pp. 217-232.
- González, M. (2005). Cómo desarrollar contenidos para la formación online basados en objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*. Vol. 4, No. 3, pp. 1-9.
- González, R., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Suárez, J.M. y valle, A. (1998). Variables motivacionales, estratégicas de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 9, No. 16, pp. 217-229.
- González, R.; Valle, A. y Núñez, J.C. (1996): "Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar". *Psicothema*, No. 8, pp. 45- 61.

- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: process and patterns of change. Em A.K. Boggiano y T Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-development perspective*. New York: Cambridge University Press. Citado en: Núñez, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas de X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidad do Minho.
- Hidalgo, C.G.; Abarga, N. (1989 a). Evaluación psicométrica de habilidades sociales en jóvenes universitarios chilenos. *Revista Análisis del Comportamiento*, N° 4, pp. 51-62. Citado en: Hidalgo, C.G.; Abarga, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 22, N° 2, pp. 265-282.
- Hidalgo, C.G.; Abarga, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 22, N° 2, pp. 265-282.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación: querer aprender*. Editorial AIQUE. Argentina. Citado en: Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: Motivación y comprensión. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa (en línea)*. Vol. 1, No. 3, pp. 1-11.
- Jonson, D.W.; Jonson, R.J. (1999). *Aprender juntos y solos*. Grupo Editorial Atique S.A. Buenos Aires.
- Junqué, C. y Barroso, J. (1994). *Neuropsicología*. Madrid. Síntesis.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, No. 14, pp. 15-20.
- Larose, F.; Núñez, M. (2002). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1, pp. 2-18.
- Leeper, M.R.; Greene D. (1978). The hidden costs of reward: new perspectives in the psychology of human motivation. LEA, Hillsdale. En Alonso, J. (1984). ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. *Infancia y aprendizaje*, No. 26, pp. 3-13.

- Ley, K. y Young, D.B. (2001). "Instructional principles of self regulation", Educational Technology Reserarch & Development, 49, pp. 93–103. Citado en: Peñalosa, E.; Castañeda, S. (2008). Generación de conocimiento en la educación en línea: un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 13, No. 036, pp. 249-281.
- Ley, K. (2004). "Motivating the distant leaner to be a self-directed learner", ponencia presentada en 20th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, disponible en:  
[http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource\\_library/proceedings/04\\_1395.pdf](http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/04_1395.pdf), descargado el 10 octubre 2006. Citado en: Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2008). Generación de conocimiento en la educación en línea: un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 13, No. 036, pp. 249-281.
- Kandel, E.R. (1982). The origin of modern neurosciencie. Annual Review of Neurosciencie, No. 5, pp. 299-303.
- Keyes, C.; Ryff, C.; Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. Journal of Personality and Social Psychology, No. 82, pp. 1007-1022.
- Kluver H; Bucy P. C. (1937). "Psychic blindness" and other symptoms following bilateral temporal lobectomy in Rhesus monkeys. Am. J. Physiol, No. 119, pp. 352-353. Consultado el 20/07/12 en:  
[http://www.robertexto.com/archivo10/la\\_emocion.htm](http://www.robertexto.com/archivo10/la_emocion.htm)
- MacLean, P. D. (1955). The limbic system ("visceral brain") and emotional behavior. Arch. Neurol. Psychiatry, No. 73, pp. 130-131. Consultado el 20/07/12 en:  
[http://www.robertexto.com/archivo10/la\\_emocion.htm](http://www.robertexto.com/archivo10/la_emocion.htm)
- Manassero, M.A.; Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro, Psicothema, Vol. 10, No. 14, pp. 333-351.
- Manrique, K.; Martínez, M.; Turinzo, Y. (2010). Estudio correlacional entre el bienestar psicológico, subjetivo y social, y el fatalismo, el trauma y las cogniciones irracionales postraumáticas, en personas adultas, desplazadas por la violencia

sociopolítica, radicadas en la ciudad de Barranquilla. Trabajos de grado psicología.

En: <http://hdl.handle.net/10584/2122>

- Martínez, J.C. (2001). Las necesidades sociales y la pirámide de Maslow. La Economía de Mercado, virtudes e inconvenientes. Consultado el 30-6-12 en: [http://www.eumed.net/cursecon/2/necesidades\\_sociales.htm](http://www.eumed.net/cursecon/2/necesidades_sociales.htm)
- Mas, C.; Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. Anales de psicología, Vol. 23, Nº 1, pp. 17-24.
- Míguez, M. (2001). Tesis de MSc en Química, or. Educación Química. Uruguay. Trabajo de grado (Msc. en Química). Universidad de la República, Uruguay. Citado en: Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: Motivación y comprensión. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa (en línea). Vol. 1, No. 3, pp. 1-11.
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: Motivación y comprensión. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa (en línea). Vol. 1, No. 3, pp. 1-11.
- Morales P. (2010). Planteamientos generales sobre investigación en educación y psicología. Métodos cuantitativos en investigación, pp. 1-20. Consultado 1/10/12 en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Planteamientosgenerales.pdf>
- Núñez, E.; Cuesta, P.; Penelas, A. Experiencias de evaluación de e-learning en la UAH. Cómo sacarle el máximo partido a las plataformas virtuales. Consultado el 03/09/12 en:  
[http://moodle.upm.es/adamadrid/file.php/1/web\\_VII\\_jornadas\\_ADA/comunicaciones/47\\_Nunez.pdf](http://moodle.upm.es/adamadrid/file.php/1/web_VII_jornadas_ADA/comunicaciones/47_Nunez.pdf)
- Núñez, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas de X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidad do Minho.
- Ortiz, J.B.; Castro, M. (2009). Bienestar psicológico de los adultos mayores, su relación con la autoestima y la autoeficacia. Contribución de enfermería. Ciencia y enfermería, Vol. 15, No. 1, pp. 25-31.

- Palomar, L.J., Lanzagosta, P.N., y Hernández, U.J. (2004). Pobreza, recursos psicológicos y bienestar subjetivo. Universidad Iberoamericana, México, 2004.
- Papez J. W. (1937). A proposed mechanism for emotion. Arch. Neurol. Psychiatry No. 38, pp. 725-743. Consultado el 20/07/12 en: [http://www.robertexto.com/archivo10/la\\_emocion.htm](http://www.robertexto.com/archivo10/la_emocion.htm)
- Peñalosa, E.; Castañeda, S. (2008). Generación de conocimiento en la educación en línea: un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 13, No. 036, pp. 249-281.
- Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la Escuela. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Pervin, L.A. (1998). La Ciencia de la Personalidad. Madrid: Mc Graw Hill.
- Pintrich, P., D. Smith, T. García y W. McKeachie (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan. Citado en: Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. Liberabit, No. 14, pp. 15-20.
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. German journal of Educational Psychology, 7 (3), 99-107. Citado en: Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. Liberabit, No. 14, pp. 15-20.
- Pozo, I. (1999). Aprender y enseñar ciencia Ed. Morata. Citado en: Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: Motivación y comprensión. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa (en línea). Vol. 1, No. 3, pp. 1-11.
- Rainey J. M.; Noose R. N. (1985). Psychobiology of anxiety and anxiety disorders. Psychiatr. Clin. North Am., No. 8, pp. 133-144. Consultado el 20/07/12 en: [http://www.robertexto.com/archivo10/la\\_emocion.htm](http://www.robertexto.com/archivo10/la_emocion.htm)
- Reeve, J. (2003). Motivación y emoción. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Ryan, R. and Deci, E. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, pp. 68-78.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest os successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, No. 12, pp. 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, No. 57, 1069-1081.
- Ryff, C., Corey, K. & Hughes, D. (2003). Challenges of Minority Life Hone Purpose and Growth?. *Journal of Health and Social Behavior*, 44 (3), pp. 275-291. Citado en: Manrique, K.; Martínez, M.; Turinzo, Y. (2010). Estudio correlacional entre el bienestar psicológico, subjetivo y social, y el fatalismo, el trauma y las cogniciones irracionales postraumáticas, en personas adultas, desplazadas por la violencia sociopolítica, radicadas en la ciudad de Barranquilla. *Trabajos de grado psicología*.
- Ryff, C., and Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and Social Psychology*, No. 69, pp. 719-727.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 1, Num. 1, pp. 1-16.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. j. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Selfregulated learning and academic achievement*. Nueva york: Springer-verlag. Citado en: Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, No. 14, pp. 15-20.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. j. (1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect. En D. H. Schunk y B. j. Zimmerman(Eds.), *Self-regulationoflearningandperformance. Issues and educational applications*. Hillsdale, Nj: Erlbaum. Citado en: Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, No. 14, pp. 15-20.

- Sheldon, K. and Elliot, A. (1999). Goal Striving, need-satisfaction and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, No. 76, pp. 482-87.
- Sheldon, K.; Elliot, A.; Kim, Y. and Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, No. 80, pp. 425-439.
- Villar F.; Triadó, C.; Solé, C., Osuna, M. (2003). Bienestar, adaptación y envejecimiento: cuando la estabilidad significa cambio. *Revista Mult Gerontol*, Vol. 13, No. 3, pp. 152-162.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, California: Sage.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, Vol. 4, No. 30, 173-187. Citado en: Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, No. 14, pp. 15-20.
- Wrosch, C.; Scheiner, M.; Carver, C. y Schulz, R. (2003). The importance of foal disengagement in adaptative self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, No. 2, pp. 1-20.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea. Citado en: Álvarez, B.; González, C.; García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo, Vol. 5, No. 2, pp. 2-12.

## **FUENTES ELECTRÓNICAS:**

- <http://www.ctascon.com/Motivacion%20de%20logro.pdf>
- <http://suite101.net/article/educacion-por-competencias-a29440>
- [http://www.educativo.otalca.cl/medios/educativo/profesores/basica/sistema\\_nervioso\\_endocrino..pdf](http://www.educativo.otalca.cl/medios/educativo/profesores/basica/sistema_nervioso_endocrino..pdf)
- [http://www.robertexto.com/archivo10/la\\_emocion.htm](http://www.robertexto.com/archivo10/la_emocion.htm)
- [http://www.profesorenlinea.cl/Ciencias/Sistema\\_nervioso/Sistema\\_nervioso\\_autonomo.html](http://www.profesorenlinea.cl/Ciencias/Sistema_nervioso/Sistema_nervioso_autonomo.html)
- <http://nicolasderval.wordpress.com/tag/piramide-de-maslow/>
- <http://www.aprendedetussistemas.blogspot.com.es/2009/07/grafica-del-sistema-endocrino.html>
- <http://medicinafarmacologia.blogspot.com.es/2010/07/sistema-ventricular.html>
- <http://www.tsbvi.edu/seehear/summer05/smell-span.htm>
- [http://www.addison.es/glandula\\_pituitaria.htm](http://www.addison.es/glandula_pituitaria.htm)
- <http://www.eccpn.aibarra.org/temario/seccion7/capitulo118/capitulo118.htm>
- <http://www.eliceo.com/juegos-y-dinamicas/dinamicas-para-realizar-con-grupos-universitarios.htm>

## 7. Anexos

Anexo 1: Escala Atribucional de Motivación de Logro

Anexo 2: Escala de Bienestar Psicológico

**ANEXO 1: ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO**

**ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO.**

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Situación laboral: \_\_\_\_\_

- 1. Estudio
- 2. Estudio y trabajo

**INDICACIONES**

La siguiente prueba busca medir La Motivación de Logros. Cada pregunta está dividida del 9 al 1 el 9 es el máximo puntaje y el 1 es el puntaje más bajo.

De acuerdo a la pregunta de cada ítem, indicar el número (en la columna de la derecha) que se aproxime más a lo que corresponde a su forma de pensar.

Tenga presente que ninguna respuesta es buena o mala.

1. Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con las notas de la evaluación pasada:											
TOTALMENTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	SATISFECHO	
NADA											
SATISFECHO											
2. Crees en la influencia de la suerte en tus notas actuales:											
NO INFLUYE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	INFLUYE	
NADA										MUCHO	
3. Qué relación existente crees que hay entre las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en este año:											

NO HAY RELACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHA RELACIÓN	
4. Valoras el grado de subjetividad en las calificaciones de las evaluaciones de tus profesores:											
NADA SATISFECHO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTALMENTE SATISFECHO	
5. Consideras justas tus notas actuales con respecto a lo que te mereces:											
INJUSTAS TOTALMENTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	JUSTAS	
6. Cuál es el esfuerzo que usted hace actualmente para sacar buenas notas:											
NINGÚN ESUFERZO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHO ESFUERZO	
7. Cuanta confianza tienes en sacar buena nota actualmente:											
NADA DE CONFIANZA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHA CONFIANZA	
8. Estas consciente de la facilidad/dificultad de las tareas escolares que realiza:											
NADA CONSCIENTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUY CONSCIENTE	
9. Cuál es la probabilidad de aprobar las asignaturas que tienes este curso:											
NADA PROBABLE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUY PROBABLE	
10. Valoras tu propia capacidad para estudiar actualmente											
INCAPAZ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUY CAPAZ	
11. Cuanta es la importancia que das a las buenas notas que sacas:											
NADA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHA	

IMPORTANTE											IMPORTANCIA	
12. Cuanto de interés que tienes por estudiar:												
NADA DE INTERÉS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHO INTERES		
13. Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar actualmente:												
NADA SATISFECHO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTALMENTE SATISFECHO		
14. Valoras el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir las notas de las asignaturas que estudias actualmente:												
NADA DE INFLUENCIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHA INFLUENCIA		
15. Cuanto es el entusiasmo que tienes por sacar buenas notas:												
NADA DE ENTUSIASMO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHO ENTUSIASMO		
16. Consideras la capacidad pedagógica de tus profesores actuales:												
NADA CAPACES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUY CAPACES		
17. Cuanta es tu persistencia después de que no has conseguido hacer una tarea o esta te ha salido mal:												
NADA PERSISTENTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUY PERSISTENTES		
18. Valoras las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio:												
TOTALMENTE NINGUNA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHAS		
19. Valoras tu conducta cuando haces un problema difícil en alguna asignatura:												

TOTALMENTE NADA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHO	
20. Valoras tus ganas de aprender:											
TOTALMENTE NADA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHO	
21. eres frecuente al terminar con éxito una tarea que has empezado:											
NADA FRECUENTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUY FRECUENTE- MENTE	
22. Tomas en cuenta tu aburrimiento en las clases:											
TOTALEMENTE NADA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHO	

## **ANEXO 2: ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO**

### **ESCALAS DE BIENESTAR PSICOLÓGICO**

El objetivo de esta escala es medir el bienestar psicológico. Cada pregunta tiene una alternativa de respuesta de 5 puntos: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo y 5) Totalmente de acuerdo. Marcar con una X el grado de conformidad. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

	1	2	3	4	5
1. Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas					
2. A menudo me siento sólo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones					
3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuesta a las opiniones de la mayoría de la gente					
4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida					
5. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga					
6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar por hacerlos realidad					
7. En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo					
8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar					

9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí					
10. He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto					
11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo					
12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas					
13. Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones					
14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo					
15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro					
16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí					
17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad					
18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general					
19. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen					
20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida					
21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo					
22. No he experimentado muchas relaciones					

cercanas y de confianza					
23. Es difícil para mi expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos					
24. En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy la vida que llevo					
25. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí					
26. Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona					
27. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona					
28. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento					
29. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla					