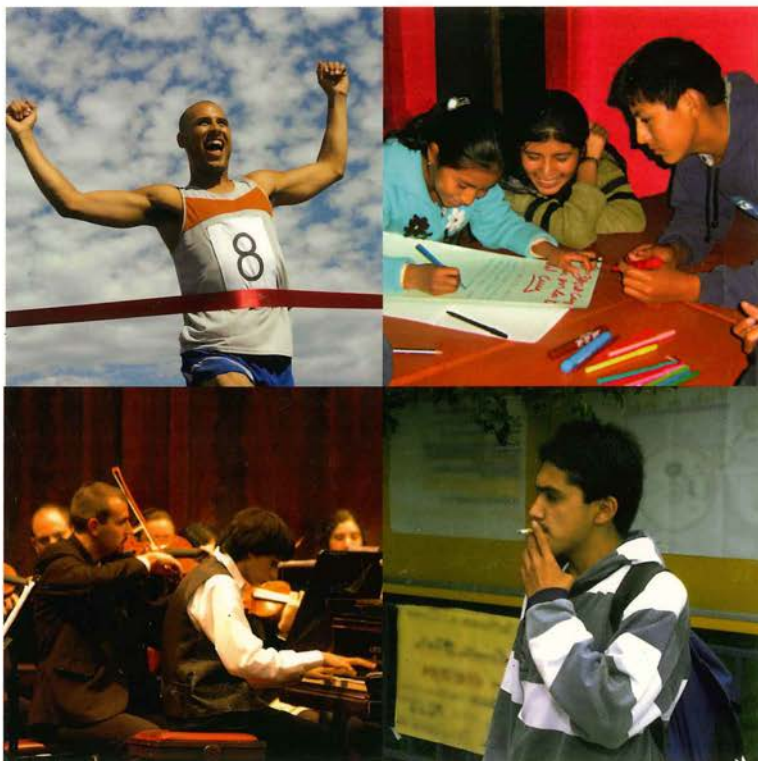


DORA HERRERA (editora)

TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA MOTIVACIÓN

Una perspectiva aplicada



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

DORA HERRERA es psicóloga por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y doctora en Psicología por la Katholieke Universiteit Leuven. Ha realizado estudios de posgrado en la Universidad de Johns Hopkins y en la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde es profesora del Departamento de Psicología. Ha ejercido la docencia, además, en la UNMSM, la Universidad del Pacífico y la Universidad de Lima.

Actualmente es investigadora asociada en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, donde desarrolla un proyecto educativo para reducir la deserción de los estudiantes de secundaria. Ha publicado diversos artículos en revistas científicas de psicología y ha participado en eventos nacionales e internacionales en los que ha difundido sus investigaciones, vinculadas principalmente a la perspectiva de tiempo futuro en adolescentes y jóvenes latinoamericanos.

TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA MOTIVACIÓN:
Una perspectiva aplicada

Dora Herrera (editora)

TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA MOTIVACIÓN:
Una perspectiva aplicada



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada

Dora Herrera (editora)

© Dora Herrera (editora), 2009

De esta edición:

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2009

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Cuidado de la edición, diseño de cubierta y diagramación de interiores:

Fondo Editorial PUCP

Primera edición: setiembre de 2009

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2009-12183

ISBN: 978-9972-42-907-1

Registro del Proyecto Editorial: 31501360900731

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

*A Roberto, Daniel y Gabriela por contribuir
permanentemente al cumplimiento de mis
metas y por su inagotable amor.*

*A la memoria de mi padre y a mi madre por
haber tenido siempre expectativas muy altas
respecto a mis posibilidades.*

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco al Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú que, representado inicialmente por la doctora Cecilia Thorne y posteriormente por la doctora Patricia Martínez, acogió la iniciativa de editar un libro cuyo contenido central está vinculado a la motivación y sus aplicaciones.

Es imprescindible agradecer y resaltar el aporte notable brindado por el doctor Willy Lens, director del Centro de Investigación Motivacional de la Universidad Católica de Lovaina, quien ha sido un estímulo constante para persistir en la tarea de editar el presente volumen. Siempre ha mostrado una disposición favorable para absolver dudas teóricas y de organización del material de trabajo de las diversas investigaciones seleccionadas en este campo.

Debo reconocer el rol de los distintos colaboradores, que al elaborar sus respectivos capítulos han sido extraordinariamente pacientes con las demandas de la edición de los materiales.

Finalmente, quiero agradecer el apoyo brindado por mi familia, pues todos ellos han sido muy tolerantes y pacientes frente al trabajo que asumí al editar este volumen. Su respaldo ha sido invaluable.

Contenido

Agradecimientos	9
Prefacio	13
PARTE I	
APROXIMACIONES TEÓRICAS EN PSICOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN	15
Capítulo 1	
Desarrollo del concepto de motivación y su representación en distintas aproximaciones teóricas	
<i>Dora Herrera, Lennia Matos</i>	17
PARTE II	
APLICACIONES DE LA TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN PANORAMA GENERAL E INVESTIGACIONES NACIONALES	
Aportes de la investigación motivacional al proceso educativo	37
Capítulo 2	
La cultura escolar y las metas de logro en profesores y estudiantes: un estudio en escuelas secundarias peruanas	
<i>Lennia Matos, Willy Lens</i>	39
Capítulo 3	
El clima motivacional en la clase: evidencias empíricas en centros educativos	
<i>Cecilia Thorne, Mariela Centeno, Micaela Wetzell</i>	63
Capítulo 4	
Motivación y emoción en el talento y la sobredotación	
<i>Sheyla Blumen</i>	95
Motivación y bienestar: aportes para la psicología clínica, social y organizacional	119
Capítulo 5	
Contribuciones de la teoría motivacional al campo clínico y desarrollo de bienestar: un estudio empírico acerca de la relación entre la motivación y el trastorno de estrés postraumático en el Perú	
<i>Rafael Gargurevich, Patrick Luyten, Jozef Corveleyn</i>	121

Capítulo 6	
Determinantes del uso del alcohol en estudiantes universitarios: el rol del estrés, las expectativas, motivaciones y las estrategias de afrontamiento	
<i>Cecilia Chau</i>	143
Capítulo 7	
Aproximaciones al afecto y emoción desde una perspectiva psicopatológica experimental	
<i>Carlos Iberico</i>	169
Capítulo 8	
Procrastinación: una aproximación desde los estilos de personalidad	
<i>Doris Argumedo, Karem Díaz, Arturo Calderón, Juan Francisco Díaz-Morales</i>	193
Capítulo 9	
Teoría de la autodeterminación para promover el crecimiento personal en el ámbito laboral	
<i>Anja Van den Broeck, Hans De Witte, Bart Neyrinck, Willy Lens, Maarten Vansteenkiste</i>	215
Capítulo 10	
Consideraciones motivacionales en un programa de desarrollo de cultura emprendedora en jóvenes peruanos	
<i>Mario Tueros, Carmen Gutiérrez, Esther Germans</i>	241
PARTE III	
APLICACIONES DE LA PROPUESTA TEÓRICA DE PERSPECTIVA DE TIEMPO FUTURO	265
Capítulo 11	
El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil	
<i>Willy Lens, Maarten Vansteenkiste, Joke Simons</i>	267
Capítulo 12	
Importancia de la perspectiva de tiempo futuro en el proceso de inserción social	
<i>Dora Herrera, Willy Lens</i>	295
Capítulo 13	
Perspectiva temporal futura en la adolescencia tardía: transición a la adultez	
<i>Patricia Martínez</i>	321
SOBRE LOS AUTORES	337

Prefacio

La psicología científica ha atravesado diversas etapas y ha elaborado distintas aproximaciones teóricas para explicar las causas del comportamiento humano y las razones por las cuales las conductas de las personas y los grupos varían de acuerdo a sus particularidades individuales y al contexto en el que se encuentran. El concepto de motivación ha estado siempre presente en estos intentos explicativos y ha ocupado un lugar central en la interpretación de múltiples manifestaciones del comportamiento. A pesar de las diversas opciones teóricas y de su clasificación (Eccles & Wigfield, 2002; Reeve, 2005)¹, permanentemente se ha tratado de comprender por qué se realiza una acción y no otra, por qué se persiste en la consecución de ciertas metas, por qué se desiste de ciertas acciones, etcétera.

En el Perú se ha avanzado considerablemente en el terreno de la investigación aplicada. Muchas de las investigaciones que han sido incluidas como capítulos en el presente volumen, no solo fueron sustento de los estudios de doctorado de varios de los autores que han colaborado en esta obra, sino que se han convertido en líneas de investigación psicológica en el país. En muchos casos, los avances de estas líneas han sido difundidos en medios externos y no se tiene acceso inmediato a información científica vinculada a la problemática nacional.

Por otro lado, hay que considerar que, pese a la abundancia de literatura científica vinculada a los contenidos motivacionales, tanto los textos como los artículos científicos han sido, son y probablemente serán mayoritariamente publicados en inglés. En el contexto académico universitario peruano ello no debería ser una limitación, especialmente en un país en el cual se le asigna al aprendizaje de este idioma varias horas semanales en las escuelas. Lamentablemente, luego de once años de actividades educativas, los estudiantes, tanto de colegios públicos como privados (excepto los colegios de orientación bilingüe),

¹ Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. Reeve, J. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. Nueva York: Harcourt College Publishers.

no poseen la competencia necesaria para comprender los artículos científicos publicados en esta lengua. Esta circunstancia pone sobre el tapete un problema vinculado a la calidad educativa peruana, asunto sobre el cual no se debatirá con profundidad en este documento; no obstante, ello permite erigir un argumento que, entre otras razones, justifica la presencia de este volumen.

Emprender la tarea de editar el libro representó siempre un reto, la labor no fue sencilla pero ha sido notablemente enriquecedora. Es importante señalar que la totalidad de colaboradores aceptó brindar sus aportes académicos con entusiasmo y todos ellos, sin excepción, han realizado contribuciones de gran altura.

El libro ha sido elaborado tomando en consideración tres ejes. Primero, se presenta un panorama general del soporte teórico de las investigaciones aplicadas seleccionadas. En segundo término se distribuyen los estudios realizados a través de las distintas áreas de trabajo psicológico (educacional, clínico y laboral). En el ámbito educativo se analiza, bajo particulares presupuestos teóricos, el impacto de ciertas variables motivacionales y estrategias de aprendizaje en la escuela; se describe la relevancia del clima de clase en centros educativos públicos y privados y se reflexiona en torno al fenómeno de superdotación. En el terreno de la psicología clínica y de la salud, se pone en evidencia un esfuerzo sistemático por conocer y explicar qué variables podrían favorecer una situación de bienestar en los participantes; se evalúan las razones psicológicas por las cuales se tiende al consumo del alcohol; las particularidades psicológicas de individuos que han enfrentado situaciones de desastre y se trabaja ciertos aspectos vinculados a emociones específicas. Finalmente en los capítulos vinculados a la psicología laboral se subraya el rol de la teoría de la autodeterminación en las industrias u organizaciones y se plantea, en términos aplicados, ciertas consideraciones motivacionales asociadas al contexto de las micro y pequeñas empresas, lo cual resulta de alta relevancia en nuestro medio. Cabe señalar que la propuesta empírica trabajada en este ámbito aún se está desarrollando y es por ello que el capítulo 10 no es equivalente al de los otros capítulos respecto al contenido motivacional; no obstante, se ha considerado su inclusión porque es un insumo de alta relevancia para estudios posteriores en este terreno. El tercer y último eje resalta el concepto de *perspectiva de tiempo futuro* como constructo motivacional y profundiza los efectos de esta variable en el comportamiento de los escolares, en los adolescentes que culminan sus estudios secundarios y en otros grupos de edad.

Probablemente en esta obra no estén representadas todas las líneas de investigación vinculadas a la motivación en el Perú, pero tenemos la convicción de que es un punto de partida para la difusión de los estudios psicológicos motivacionales futuros y para la organización de una nueva agenda de trabajo científico en el país.

PARTE I:

APROXIMACIONES TEÓRICAS EN PSICOLOGÍA
DE LA MOTIVACIÓN

Capítulo 1

Desarrollo del concepto de motivación y su representación en distintas aproximaciones teóricas*

Dora Herrera**
Lennia Matos***

1. INTRODUCCIÓN

Consideraciones básicas para comprender el desarrollo del concepto de motivación

Históricamente, la psicología científica ha dejado traslucir, a través de distintas elaboraciones empíricas y teóricas, su constante interés por describir, explicar y predecir el comportamiento humano. En este prolongado esfuerzo, el concepto de motivación ha estado presente y ha sido de gran utilidad para comprender la razón por la cual los seres humanos realizan distintas actividades.

Cuando una persona está motivada, se orienta o se «mueve» (el concepto de motivación se deriva del latín *movere*) a realizar ciertas acciones o a emitir comportamientos particulares. Los investigadores se han interesado por conocer la causa de dichos actos y determinar cuál es el *motivo* que conduce a las personas a realizarlos. Motivo es un término muy general que se usa para identificar procesos que le dan energía y dirección al comportamiento; su origen puede ser interno o externo. Cuando se hace referencia a los motivos internos, la literatura psicológica identifica, en términos generales, a las necesidades, cogniciones y emociones. Si se mencionan, en cambio, los motivos externos, se alude a los incentivos o a un conjunto de acontecimientos exteriores que, debido a las consecuencias ambientales, sociales y culturales, le brindan energía al comportamiento (Reeve, 2003).

* El presente capítulo ha sido elaborado con la colaboración del doctor Willy Lens, responsable de la conducción del Centro de Investigación Motivacional de la Universidad Católica de Lovaina.

** Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

*** Jefatura de Investigación Educativa de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

De acuerdo a lo indicado, los motivos son vitales para comprender el significado general de la actuación humana y específicamente la conducta motivada; pero remitirse a ellos para explicar el comportamiento individual resulta insuficiente. La motivación es un proceso y como tal no es posible observarla directamente. Para inferir su presencia es indispensable apoyarse en otros indicadores tales como la activa y evidente intención de emitir un comportamiento, la probabilidad de aparición e intensidad de la respuesta orientada hacia una meta, el tiempo que la persona demora en expresar su comportamiento ante cierto acontecimiento estimulante (latencia de respuesta), el esfuerzo y persistencia desplegados, la elección específica o preferencia de ciertas acciones o tareas, las expresiones verbales, faciales y corporales frente a situaciones particulares, el nivel de satisfacción derivado de una acción, etcétera (Lens & Vansteenkiste, 2006; Pintrich & Schunk, 2006; Reeve, 2003).

La motivación como proceso ha sido asociada también a otras variables, entre las que destacan el nivel de desempeño y la voluntad para mantenerse activo y constante en la consecución de ciertas metas. En muchas ocasiones las variables mencionadas ocupan un lugar privilegiado en torno a la explicación de la conducta motivada. Desde los años 70 hasta la actualidad se viene trabajando en esta línea. No tenemos la intención, en el presente capítulo, de discutir ampliamente el significado de estos conceptos, pero consideramos pertinente mencionarlos para destacar que la motivación como variable psicológica forma parte de un sistema de variables que contribuyen también, de manera conexas, a comprender el porqué de la conducta humana (Atkinson, 1974; Heckhausen, 1991; Gollwitzer, 1999; Lens & Vansteenkiste, 2006).

Desde sus antiguos orígenes la psicología reflexionó sobre el concepto de motivación, pero focalizó su contenido en torno al significado de la voluntad. La ciencia psicológica, inicialmente considerada como «tratado del alma», asumió que el espíritu brindaba, de modo inmaterial, voluntad al ser humano y le permitía por ende, realizar ciertos comportamientos terrenales. La evidente imposibilidad de estudiar el ente inexistente denominado alma condujo a los investigadores de la motivación a apoyarse, de modo alternativo, en la biología. Con ello le otorgaron un espacio relevante al concepto de necesidad y pudieron explicar con mayor claridad las causas de un comportamiento motivado. La psicología de la motivación distingue las necesidades biológicas de las psicológicas y las estudia de modo diferenciado, pero manteniendo una estrecha relación entre ellas. Al enfocar el estudio de la motivación apoyándose en necesidades innatas o en ciertas disposiciones de personalidad adquiridas, se recurre a teorías sustentadas en el contenido de la motivación. Si, en cambio, se considera que la motivación representa un proceso psicológico, fundamentalmente de tipo

cognitivo, es posible analizarla mediante teorías que se apoyan en el estudio de la motivación como proceso. En este contexto surgen las miniteorías que, considerando la complejidad y diversidad del comportamiento humano, atienden en términos motivacionales, fenómenos determinados o comportamientos particulares de acuerdo a determinadas circunstancias, como el desempeño en situaciones públicas o el rendimiento escolar, entre otros (Reeve, 2003; Lens & Vansteeskiste, 2006).

Existe una vasta producción científica vinculada al significado y aplicaciones del concepto de motivación. Si se pone énfasis en algún campo particular, como por ejemplo el educativo, la investigación motivacional podría articularse tomando también en consideración el rol que, de modo particular, desempeñan otras variables psicológicas tales como las creencias, valores y metas (Eccles & Wigfield, 2002). En el presente capítulo hemos elegido algunas miniteorías de clara aplicación en el ámbito de la investigación psicológica y de alta relevancia para los estudios empíricos que han sido seleccionados en este libro, para ilustrar las aplicaciones de la psicología de la motivación. Estas son la teoría de la atribución vinculada al comportamiento de logro; la teoría expectativa-valor; la teoría de las metas de logro; la motivación intrínseca y extrínseca. También hemos considerado pertinente resaltar algunos fundamentos de la teoría de la autodeterminación y la teoría vinculada a la perspectiva de tiempo futuro, no solo por su vigencia teórica para la psicología de la motivación, sino por su importancia en la investigación aplicada de algunos campos psicológicos (organizacional, educacional, etcétera). Sin embargo, debido a las particulares características del presente libro, que tiene investigaciones aplicadas con referencias teóricas específicas, consideramos que para profundizar en el contenido de estas dos últimas teorías es conveniente remitirse a los capítulos 9 y 12 respectivamente. Cada una de las propuestas teóricas mencionadas será descrita brevemente y se aludirá con precisión a su contenido particular, pero antes de abordarlas directamente consideraremos algunos conceptos que resultan relevantes para comprender el concepto de motivación.

El concepto de motivación y sus componentes cognitivo y emocional

En la constante búsqueda por comprender y conocer las razones o «motivos» que permiten la aparición de uno o más comportamientos humanos, los psicólogos han recorrido múltiples caminos. La psicología de la motivación ha iluminado los esfuerzos de búsqueda explicativa y a pesar de que el concepto de motivación es muy amplio, su contenido central está orientado a explicar el significado de aquello que origina, mantiene y orienta el comportamiento de las personas

guiándolas hacia el cumplimiento o realización (o no) de ciertos fines o metas particulares. La intensidad de las acciones emitidas puede variar de acuerdo a determinadas circunstancias, la voluntad y las diferencias individuales.

De acuerdo a lo anterior, el comportamiento motivado se explica por un conjunto de procesos que le otorgan energía y dirección. Siguiendo esa línea, hay que transitar por algunos conceptos que contribuyen a que esto se haga realidad. Estos son: necesidades, cogniciones, emociones y condiciones externas. Para los fines del presente capítulo solo se pondrá de relieve, de manera muy breve, los aspectos o componentes cognitivo y emocional que forman parte del constructo motivacional. Cuando se hace referencia a cognición en el ámbito motivacional, se alude centralmente a los acontecimientos mentales que representan formas de pensamiento (atribuciones, expectativas, creencias, autoconceptos, etcétera). Si se aborda el contenido del concepto de emoción, se alude a un fenómeno multidimensional que tiene un propósito, existencia subjetiva y es de condición biológico-social (excitación, expresiones, sentimientos, vocalizaciones, etcétera) (Reeve, 2003).

Cabe señalar que durante los últimos años las investigaciones psicológicas han resaltado la interacción entre los procesos cognitivos y emocionales. Básicamente, se reconoce que es muy difícil comprender el significado de la motivación sin recurrir a ambos componentes motivacionales (Deckers, 2001). De acuerdo con esta propuesta consideramos conveniente resaltar en esta sección el significado de ambos componentes.

2. TEORÍAS MOTIVACIONALES

2.1. Teoría de la atribución de Wiener

Entre las múltiples aproximaciones teóricas que propone la psicología de la motivación, se encuentran las teorías cognitivas y destaca entre ellas la teoría de la atribución. Una de las consideraciones centrales que elabora esta propuesta se vincula a la capacidad que posee el ser humano de ser racional y consciente respecto a sus decisiones. Evidentemente, para tomar decisiones apropiadas es necesario predecir y tener cierta opción de manejar, de modo efectivo, los acontecimientos futuros. Para lograrlo, las personas se orientan hacia la comprensión de sí mismas y del ambiente que las rodea y buscan conocer las causas probables de sus éxitos o fracasos. Al realizar este esfuerzo de modo constante y aproximarse paulatinamente a la comprensión de los acontecimientos personales y sociales, los individuos se adaptan activamente o se ajustan a su medio (White, 1959; Reeve, 2003; Pintrich & Schunk, 2006).

Para incorporar la teoría de la atribución en un contexto motivacional se recurrirá a la propuesta de la motivación en contextos de logro formulada por Weiner (1986). Pero antes de ingresar directamente a su contenido, se describirán algunos conceptos asociados al modelo general de la teoría atribucional. Para ello, es importante profundizar en el significado del proceso de atribución. Tal como se indicó anteriormente, los seres humanos tratan de explicar causalmente los acontecimientos (personales o sociales) y las causas asignadas (capacidad, esfuerzo, suerte, fatiga, etcétera) corresponden a una elaboración personal subjetiva o perceptiva que puede coincidir o no con las causas reales. Las elaboraciones o atribuciones causales se nutren o son influidas por condiciones o factores antecedentes de índole personal (esquemas causales, sesgos, conocimientos previos, etcétera) y ambiental (normas sociales, información específica, etcétera). De acuerdo a lo planteado, se puede considerar a la teoría de la atribución como fenomenológica, pues le otorga alta relevancia a la construcción que los seres humanos hacen de la realidad y con ello se aproxima considerablemente a la propuesta constructivista. Evidentemente, el proceso de atribución, descrito en términos generales, genera consecuencias psicológicas y comportamentales, las cuales han sido clasificadas mediante tres dimensiones (estabilidad, lugar y control) y son articuladas a través del denominado proceso atribucional (Kelley & Michela, 1980; Weiner, 1986; Pintrich & Schunk, 2006).

En el terreno de la psicología de la motivación, surgieron varias propuestas teóricas que trataron de entender cómo las personas atribuyen causas a sus éxitos y fracasos. La teoría de Weiner acerca de la motivación en contextos de logro pudo sobrepasar los embates de la crítica y se mantuvo a través de los años. De acuerdo a lo planteado por Fernández Abascal, Palmero, Chóliz y Martínez (1997), las consideraciones teóricas finales de Wiener se apoyaron en varias elaboraciones previas dignas de destacar, entre las que se encuentran los estudios vinculados a los constructos personales de Kelly (1955); la motivación de dominio o competencia de White (1959) y la aproximación sistemática a la estructura causal de la conducta (Heider, 1958; Jones & Davis, 1965; Kelley, 1967), entre otras.

La propuesta de Weiner transitó por varios momentos pero finalmente consideró que al realizar las atribuciones era factible hacer uso de cuatro argumentos causales: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. Todos ellos podían articularse en tres dimensiones centrales: locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad; aunque también era factible considerar otras dimensiones causales, entre las que destacan la globalidad y la intencionalidad. A partir de estos argumentos, las atribuciones se conectan más fácilmente a las expectativas y emociones. Es importante remarcar que tras las afirmaciones planteadas por la teoría en cuestión subyace el principio cognitivo de la motivación, que le asigna

al ser humano un rol activo en la construcción de su propio devenir (Fernández Abascal, *et al.*, 1997). De acuerdo a investigaciones desarrolladas en el campo de la teoría de la atribución, la dimensión de estabilidad es aquella que más se relaciona con las expectativas de éxito. Asimismo, se ha reportado que los vínculos entre la dimensión de causalidad y las reacciones afectivas establecen que, en general, la dimensión de causalidad interna se relaciona con la estima personal, mientras que la dimensión de control se asocia con reacciones emocionales relativas al entorno social, como la culpa y la vergüenza (Weiner, 1986 como es citado en Pintrich & Schunk, 2006).

En los diferentes estudios realizados respecto al proceso atribucional, existe una controversia en torno a su condición espontánea. De acuerdo a los estudios de Weiner (1985, 1986) hay suficiente soporte empírico para afirmar que esto es cierto. También existen diferentes reportes científicos vinculados a atribuciones elaboradas en contextos de logro que reiteran que cuatro atribuciones se mantienen constantes en la evaluación del éxito y fracaso: habilidad, esfuerzo (factores internos o personales), dificultad de la tarea y suerte (factores externos o situacionales). Las investigaciones han agregado otros contenidos, entre los que figuran aspectos relacionados con la motivación intrínseca, la competencia de la persona con la cual se interactúa y estado de ánimo. También se han contrastado resultados en diferentes entornos culturales, los cuales han mostrado que de modo constante, la habilidad y el esfuerzo han sido considerados como generadores de éxito y fracaso. Es altamente relevante resaltar que el contenido atribucional solo tendrá curso favorable sobre las acciones emitidas a través de las dimensiones causales previamente mencionadas (causalidad, estabilidad y controlabilidad) y de lo anterior se deriva que las dimensiones de causalidad atribucional afectan las expectativas de éxito futuro que las personas elaboran. Finalmente, resulta importante indicar también que las diferentes dimensiones atribucionales se relacionan con distintas emociones, como la culpa, vergüenza, orgullo, ira, etcétera (Pintrich & Schunk, 2006).

De acuerdo a lo planteado, es posible aplicar los diferentes hallazgos de la propuesta teórica de Weiner a múltiples campos de la psicología. La teoría ha evolucionado notablemente y ha recibido respaldo empírico. Su vigencia en el ámbito educativo, laboral y deportivo ha favorecido la comprensión de ciertos principios motivacionales asociados a contextos de logro.

2.2. Teoría de expectativa-valor

La teoría de expectativa-valor trata de explicar por qué las personas deciden realizar ciertas actividades (o comportamientos) y analiza cómo se ejecutan (Wiegfield,

Tonks & Eccles, 2004). Esta teoría pone gran énfasis en las expectativas de tener éxito en una actividad y en cuán valioso es el éxito para la persona (Wiegfield, 1994), por lo que puede observarse que esta propuesta se desarrolla básicamente alrededor de dos conceptos fuertemente relacionados: expectativa y valor.

Uno de los principales gestores del desarrollo de esta teoría, el psicólogo Atkinson (1957), definió las expectativas como la anticipación que los individuos realizan acerca de cuán bueno o malo será el resultado de una conducta y también definió el valor en relación a cuán significativo es alcanzar o no una meta. Según esta propuesta, la selección de una conducta, la persistencia en esta y la conducta concreta (la actuación) pueden ser explicadas a partir de la creencia que las personas tienen acerca de cuán bien podrán desempeñarse en una actividad y cuánto valoran esa actividad (Wiegfield & Eccles, 2000).

Además de las expectativas y el valor, Atkinson (como es citado en Schunk, Pintrich, & Meece, 2007) planteó que las personas tienen motivos y que estos representan dos predisposiciones afectivas que tienen un papel importante cuando se trata de alcanzar una meta: el motivo de aproximación al éxito y el motivo de evitación del fracaso.

El motivo de aproximación al éxito representa las esperanzas o las expectativas de éxito de las personas, que están basadas en la posibilidad de sentirse bien u orgulloso después de haber realizado una tarea. Esta definición contrasta con el motivo de evitación del fracaso, que está basado en la capacidad de los individuos de experimentar humillación y vergüenza y representa las expectativas de no tener éxito (Lens & Vaastenskiste, 2006). Estos motivos influyen directamente en las conductas de logro de las personas. Por un lado, si el motivo de aproximación al éxito es alto, las personas se comprometerán en tareas de logro; sin embargo si el motivo de evitación es alto, las personas evitarán realizar la tarea (Schunk, Pintrich & Meece, 2007; Vansteenkiste, Lens, De Witte & Feather, 2005).

Otra de las contribuciones de Atkinson (como es citado en Schunk, Pintrich, & Meece, 2007) a esta teoría es la idea de la combinación de estas variables en una fórmula en la que motivo, expectativa y valor se relacionan para explicar el compromiso de las personas en tareas de logro. Es así que la intensidad con la que una persona se compromete con tareas de logro puede entenderse en función de la relación entre: motivos, expectativa y valor, lo que significa que la relación entre la necesidad de ser exitoso en una tarea, la probabilidad de éxito (expectativa) y la anticipación de la recompensa (valor), representan las razones por las cuales las personas se comprometen en tareas de logro (Lens & Vaanstenkiste, 2006).

Diversos investigadores han distinguido la presencia de dos tipos de expectativas diferentes, tales como la expectativa de eficacia, que puede entenderse como la convicción de que uno puede ejecutar la conducta que se requiere para lograr alcanzar una meta; y la expectativa del resultado, que se refiere a la percepción de que la conducta que se realiza llevará a un resultado específico (Vansteenkiste, Lens, De Witte & Feather, 2005; Eccles, Tonks & Wigfield, 2004; Eccles *et al.*, 1989).

Junto con las expectativas están relacionadas las necesidades y los valores que un individuo posee y cómo estos afectan la manera en que se puede definir una situación. De este modo, algunas metas, objetos y actividades podrán ser percibidos con una valencia positiva (atractivos o deseables) y otros con una valencia negativa (poco atractivos o aversivos) (Vansteenkiste *et al.*, 2005). Sin embargo, Eccles y colaboradores han planteado la necesidad de focalizarse en valores asociados a actividades o a tareas particulares (Eccles, 1993) y en contextos específicos (Wigfield, Tonks & Eccles, 2004).

Eccles *et al.* (1983) aplicaron esta teoría a contextos educativos (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, Tonks & Eccles, 2004) y desarrollaron un modelo para comprender la actuación de niños y adolescentes en el curso de matemáticas. Plantearon que la actuación, persistencia y consecución de la tarea está, por un lado, en relación a la expectativa de éxito y por otro, al esfuerzo que esta tarea conlleva, lo cual va de la mano con el valor subjetivo que se le da al éxito de conseguir la tarea.

Para Eccles *et al.* (1983), las expectativas de los niños y adolescentes estaban determinadas por creencias relacionadas con lo que es una buena o mala actuación (desempeño), por las percepciones acerca de sus propias capacidades y de cuán fácil o difícil puede ser una tarea. Además, estas percepciones pueden verse influidas por las experiencias previas de los niños, así como también por las preferencias de grupos sociales (roles de género y actividades estereotipadas) y culturales (Wigfield, Tonks & Eccles, 2004; Wigfield, 1994). También expandieron la concepción de valor y propusieron cuatro valores diferentes: el valor del logro (el valor de hacer bien una tarea), el valor intrínseco (el placer que uno experimenta al realizar la tarea), el valor de utilidad (relacionada con cuán útil será la tarea para los planes futuros del individuo) y finalmente el valor de costo (que se relaciona con cuánto esfuerzo es necesario para conseguir una tarea) (Eccles & Wigfield, 2002). Se planteó que el costo es especialmente relevante para la selección de la conducta, ya que elegir significa dejar de lado las otras opciones. La influencia de Eccles y colaboradores en el desarrollo de la teoría de expectativa-valor ha facilitado su uso al estudiar las conductas de logro en los estudiantes de distintos contextos educativos (Schunk, Pintrich & Meece, 2007)

y no solamente en niños y adolescentes sino también en estudiantes adultos (Westaby, 2006) y profesores (Wozney, Venkatesh, & Abrami, 2006).

Además, en los últimos años se ha publicado una serie de investigaciones que se han concentrado en evaluar la utilidad de esta teoría en diferentes ámbitos. Así, se ha aplicado en contextos organizacionales, por ejemplo para temas como el desempleo (Viklund & Sjöberg, 2008; Vansteenkiste *et al.*, 2005; Feather, 1990) o en contextos deportivos, para explicar por qué una persona inicia, persiste o desiste de una actividad deportiva (Gao, Lee & Harrison, 2008; Guillet, Sarrazin, Fontayne & Brustad, 2006).

2.3. Teoría de las metas de logro

Una de las aproximaciones teóricas que destaca en el estudio de la motivación es la representada por la teoría de las metas de logro, conocida también como la teoría de orientación a la meta (Meece, Anderman & Anderman, 2006; Pintrich, Conley, & Kempler, 2003; Pintrich & Schunk, 2002). Los modelos cognitivos-sociales de la motivación albergan a esta teoría.

En la actualidad la teoría de las metas de logro tiene una gran vigencia ya que «constituye un cuerpo de conocimiento sustancial e informativo acerca de los procesos motivacionales en situaciones de logro» (Kaplan & Maehr, 2007, p. 170). Esta teoría se aplica con éxito en contextos educacionales, deportivos y laborales (Kaplan & Maehr, 2007, p. 170). Sin embargo, la repercusión de la mencionada propuesta teórica, ha sido enorme en los contextos educativos (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001; Patrick *et al.*, 2001) donde básicamente se investiga la calidad del compromiso estudiantil y las razones por las que los alumnos se involucran en una situación académica específica. El contenido de esta teoría se desarrolló «para explicar el aprendizaje y desempeño de los niños en tareas académicas y ambientes escolares» (Pintrich & Schunk, 2002, p. 213).

Las metas son representaciones cognitivas de aquello que los individuos tratan de alcanzar y por esta razón pueden guiar o dirigir el comportamiento de logro (Linnenbrink & Pintrich, 2000). Las metas de logro se refieren a los propósitos y las razones por las cuales una persona se compromete a conseguir algo e incluyen también los estándares que utiliza al evaluar su desempeño, éxito o fracaso (Pintrich, 2000a; Elliot, 2005). Las metas de logro «pueden influir la manera en que los estudiantes se aproximan, experimentan y rinden en sus clases» (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000, p. 316).

Si bien los investigadores pueden diferir con respecto a cómo definir las metas que las personas siguen en situaciones de logro o en torno al número de metas que deben considerarse, es posible distinguir dos tipos de

metas (Kaplan & Maehr, 2007; Lens & Vansteenkiste, 2006; Matos, 2005): de aprendizaje y de rendimiento (Dweck, 1986), conocidas también como metas de dominio y rendimiento (Ames, 1992); metas enfocadas en la tarea y habilidad (Maehr & Midgley, 1991); o también metas orientadas a la tarea y al ego (Nicholls, 1984).

Cuando una persona sigue metas de aprendizaje significa que quiere comprender y dominar una tarea, quiere aprender, ganar conocimiento o desarrollar su competencia o habilidad y hay un interés intrínseco por el proceso de aprendizaje en sí mismo (Ames, 1992; Kaplan & Maehr, 2007; Pintrich & Schunk, 2002). El esfuerzo es un medio para conseguir el éxito y los errores son vistos como posibilidades para el aprendizaje y no como fracasos (Ames & Archer, 1988; Lens & Vansteenkiste, 2006). Existe acuerdo entre los investigadores en que este tipo de metas favorece patrones adaptativos de comportamiento tales como un mayor uso de estrategias profundas de aprendizaje (Ames & Archer, 1988; Kaplan & Midgley, 1997), estrategias metacognitivas y autoregulatorias (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988), mayor disfrute del aprendizaje (Elliot & Church, 1997) y mayor autoeficacia (Roeser, Midgley & Urdan, 1996).

Sin embargo, un punto que resulta poco claro es la relación de estas metas con el rendimiento académico, puesto que no existe consistencia con respecto a los resultados reportados (Kaplan & Maehr, 2007). Así, algunos investigadores han encontrado que estas metas se asocian con un mejor rendimiento académico (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007; Vansteenkiste, *et al.*, 2004; Zusho, Pintrich, & Coppola, 2003) mientras que otros no encuentran esta asociación (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998).

Por otro lado, cuando una persona sigue metas de rendimiento, se preocupa por ganarle a los demás, por dar siempre una mejor impresión frente a otros o por evitar el juicio negativo de los demás (Dweck, 1986). La comparación social y el reconocimiento público son muy importantes (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988), por lo tanto, cuando la persona sigue metas de rendimiento juzgará su competencia en relación a un estándar interpersonal, esto es comparándose con otros. En este caso el patrón de resultados encontrados resulta ser mixto y confuso y es así que estas metas en algunos casos se asociaron con efectos positivos mientras que en otros, con negativos (Kaplan & Maehr, 2007).

Debido a estas inconsistencias respecto a los efectos de seguir metas de rendimiento, Elliot y Harackiewicz (1996) sugirieron dividir las metas de rendimiento en dos tipos diferentes de metas: de aproximación y de evitación. Los autores mencionados plantearon que ambos tipos de metas se asociarían con distintos tipos de resultados. Cuando una persona sigue metas de aproximación al rendimiento, estaría interesada en demostrar cuán hábil es en comparación

con otros y trataría de ser mejor que los demás. Por otro lado, cuando la persona sigue metas de evitación al rendimiento, desea evitar la demostración de incompetencia o evitar ser peor que otros (Elliot & Harackiewicz, 1996).

En el caso de las metas de evitación al rendimiento, los resultados son consistentes en relación a los patrones poco adaptativos que se asocian al seguir este tipo de metas. Así, estas metas se han articulado con un menor uso de estrategias profundas de aprendizaje (Elliot, McGregor & Gable, 1999), con mayores niveles de ansiedad frente a los exámenes (Middleton & Migdley, 1997), con menor rendimiento académico y menor motivación intrínseca (Elliot & Church, 1997).

Sin embargo, el panorama sigue siendo controvertido en el caso de las metas de aproximación al rendimiento. Estas metas se han asociado al uso de estrategias de aprendizaje superficiales (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Migdley, Kaplan & Middleton, 2001), pero también con estrategias profundas de aprendizaje (Al-Emadi, 2001), mientras que otros no han encontrado esta asociación (Elliot, McGregor & Gable, 1999). Con respecto al rendimiento académico, algunos investigadores han encontrado una relación positiva entre este tipo de metas y las notas en estudiantes universitarios (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997) pero este no ha sido siempre el caso en estudiantes más jóvenes (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007; Wolters, 2004).

Al inicio de esta década, Pintrich (2000b) y Elliot y McGregor (2001) argumentaron que es posible distinguir también dos tipos de metas de aprendizaje (o dominio), tales como de aproximación y de evitación. Cuando se sigue una meta de aproximación al aprendizaje (o dominio), se sigue lo que hasta el año 2000 se conocía como meta de aprendizaje (o dominio). Por lo tanto la persona trata de lograr una comprensión y dominio del material y emplea sus propios estándares para evaluar su mejora y progreso. Cuando se sigue una meta de evitación al aprendizaje (o dominio), la persona se centra en evitar no comprender, evitar no aprender o no dominar una tarea. La persona trata de no equivocarse y de no hacer la tarea de manera incorrecta. Sin embargo este tipo de metas aún necesita contar con mayores estudios y por lo tanto, con mayor evidencia empírica (Kaplan y Maehr, 2007; Meece, Anderman & Anderman, 2006).

La teoría de las metas de logro no solo se ha empleado para estudiar las metas de logro personales sino que también se ha utilizado para estudiar las estructuras (contextos) de estas metas (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002; Meece, Anderman & Anderman, 2006). Las estructuras de las metas se refieren al tipo de meta de logro que caracteriza a un contexto específico, de acuerdo a las prácticas instruccionales y políticas que se dan dentro de las aulas o al interior de los colegios (Maehr & Midgley, 1996; Anderman, Patrick, Hruda, & Linnenbrink, 2002; Wolters, 2004). Se ha encontrado que las estructuras de

las metas, tanto como el ambiente en las clases y la cultura escolar, tienen un efecto en el involucramiento cognitivo de los estudiantes, en su motivación, aprendizaje y rendimiento académico (Ames & Archer, 1988; Wolters, 2004).

2.4. Motivación intrínseca y extrínseca

Durante los últimos treinta años, se han llevado a cabo gran cantidad de estudios orientados a comprender el significado de la motivación intrínseca y extrínseca. De acuerdo a los múltiples hallazgos es posible señalar que cuando una persona se encuentra intrínsecamente motivada, realiza una acción o tarea comprometiéndose en ella, disfrutando y manteniendo vivo el interés por la ejecución de la misma y sintiendo, de modo inherente a la propia actividad, gran satisfacción. Este tipo de motivación no es instrumental. Por el contrario, cuando se habla de motivación extrínseca, se alude a personas que se comportan de una u otra manera para lograr con ello un resultado deseable (premios, reconocimiento, evitar un castigo, etcétera). Este tipo de motivación conduce a las personas a realizar una tarea o actividad como instrumento para conseguir un fin (Sansone & Harackiewicz, 2000; Eccles & Wigfield, 2002; Lens & Vansteenkiste 2006; Pintrich & Schunk, 2006).

En el ámbito de la investigación motivacional, la psicología educacional ha concentrado, notablemente, su interés en la motivación intrínseca, aunque no ha dejado de lado el otro tipo de motivación (ver capítulo 11). En el campo de la psicología laboral o industrial/organizacional (ver capítulo 9), históricamente se ha prestado gran atención a la motivación extrínseca, aunque en los últimos años se ha tratado de reorientar la propuesta motivacional y se ha incorporado a la motivación intrínseca en este ámbito (Lens & Vansteenkiste 2006).

Tomando en consideración las particularidades de la motivación intrínseca y extrínseca podría asumirse, de manera errada, que una de ellas se eleva en detrimento de la otra, es decir, a mayor motivación intrínseca menos extrínseca y viceversa. Sin embargo, no se ha comprobado esta condición en términos reales, pues es claro que la relación entre ambos tipos de motivación no es automática. Tanto la motivación intrínseca como la extrínseca dependen del momento y el contexto, pueden cambiar porque se asocian a actividades particulares y representan dimensiones independientes que podrían oscilar de modo autónomo (o de manera conjunta) entre los niveles altos, medios y bajos (Pintrich & Schunk, 2006).

De acuerdo a lo mencionado, es posible inferir que es viable estimular a las personas para que eleven su motivación total. Ello se logra fortaleciendo alguno de los tipos de motivación mencionados previamente o a ambos en conjunto,

pues aunque existe independencia entre estos componentes, pueden articularse. Cabe mencionar, no obstante, que mediante algunas investigaciones (Lepper & Greene, 1978; Sansone & Harackiewicz, 2000, Pintrich & Schunk, 2006) se ha logrado determinar que puede ser contraproducente ofrecer premios y tratar de fortalecer la motivación extrínseca, especialmente cuando ello ocurre en circunstancias en las cuales una persona ya se encuentra motivada por razones intrínsecas y realiza actividades que para el individuo tienen valor en sí mismas y no son instrumentales. Se ha concluido, luego de realizar varios estudios empíricos, que cuando los premios u otros eventos externos son percibidos como mecanismos de control comportamental, la posibilidad de aminorar la motivación intrínseca es alta; en cambio, cuando se recurre a mecanismos externos pero informativos y positivos, la necesidad de competencia y eficacia personal se atiende y la motivación intrínseca se eleva (Deci, Koestner & Ryan, 2001). Obviamente, en algunas ocasiones será indispensable recurrir a medios externos e instigar comportamientos a fin de que las personas cumplan con determinadas actividades, pero, paulatinamente, dicha persona —a la cual se ha orientado a emitir ciertos comportamientos— podrá irse comprometiendo con ciertas acciones y adquirir una sensación de competencia y eficacia que favorece la aparición de la motivación intrínseca y la fortalece (Lens & Vansteenkiste 2006).

La motivación intrínseca ha sido analizada desde diversas perspectivas (motivación por efectividad, incongruencia, dominio, autodeterminación, entre otras) y también ha sido estudiada atendiendo a diversas condiciones (recompensas extrínsecas). Asimismo, se ha considerado que existen distintas fuentes de motivación intrínseca (desafío, curiosidad, control y fantasía). La combinación de estos aspectos permitiría comprender las razones por las cuales ciertos comportamientos aparecen, se mantienen, son intensos o desaparecen (Pintrich & Schunk, 2006).

Cuando se alude a la motivación por la efectividad se hace referencia al concepto de White (1959), que asume que las personas tienen un motivo central que las orienta a ser competentes. Dicho motivo se satisface cuando se tiene la experiencia de dominio. Esta perspectiva no ha sido validada empíricamente de modo específico. Si se aborda, en cambio, la postura de la incongruencia, se debe recurrir a Hunt (1963) quien sostuvo que la motivación intrínseca genera curiosidad y favorece la conducta exploratoria. Cuando ello ocurre, la información adquirida se contrasta con la que la persona posee y se observa incongruencia que debería ser poco a poco reducida por las acciones emitidas por las personas implicadas. Esta postura tampoco recibió respaldo empírico. Posteriormente, Harter (1981) incorporó al análisis de la motivación la noción evolutiva por alcanzar la efectividad o el dominio. Finalmente, las teorías han avanzado y

han logrado incorporar nuevos criterios para explicar la motivación intrínseca y extrínseca, como es el caso de la teoría de la autodeterminación (ver capítulo 9). En los diferentes contextos explicativos, el refuerzo, premio o recompensa ocupa un lugar relevante y tal como se ha indicado anteriormente, sus efectos varían de acuerdo a las características que presentan y pueden con ello favorecer o aminorar la motivación intrínseca. Finalmente, es importante resaltar que para promover el desarrollo de la motivación intrínseca se deben presentar situaciones desafiantes (de dificultad intermedia), favorecer la curiosidad (presentar información sorprendente o incongruente), ofrecer opciones de decisión y control personal y darle curso a la fantasía. La combinación de las diferentes perspectivas respecto a la motivación intrínseca, el manejo de los premios y las fuentes de estimulación para incrementar la motivación intrínseca, permitirá que las personas alcancen sus metas de acuerdo a sus propios requerimientos e inquietudes y obtengan gran satisfacción al lograrlas (Pintrich & Schunk, 2006).

3. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista teórico, la psicología de la motivación ha organizado distintas propuestas para explicar las razones por las cuales las personas emiten ciertos comportamientos. Existen grandes teorías cuyo propósito central es dar respuesta a las incógnitas generadas frente a los comportamientos motivados en términos generales. No obstante, la explicación de fenómenos particulares o problemas que ponen en evidencia comportamientos motivados específicos permitió la aparición de las miniteorías (Reeve 2005; Lens & Vansteenkiste, 2006).

La investigación aplicada ha exigido respuesta de las miniteorías. En este contexto, se requieren elaboraciones teóricas más precisas que respondan a las demandas generadas por dichos problemas. En el contexto peruano, los aportes presentados en este volumen recogen los contenidos de diversas miniteorías y si bien no las aplican plenamente, recurren a ellas para comprender de manera más fina su objeto de estudio. De acuerdo a Reeve (2005), la frase «una teoría para cada problema» es útil para entender la necesidad de la precisión teórica en contextos aplicados.

El desarrollo de la línea de la investigación motivacional es infinita, pues el comportamiento humano siempre estará presente en contextos sociales. Por lo tanto, de manera consistente con lo mencionado, los estudios motivacionales deben mantener un soporte teórico general y paralelamente aproximarse con herramientas teóricas particulares a situaciones específicas. Parafraseando a Kurt Lewin (1951) se podría mantener la elaboración que indica que «no hay nada

más práctico que una buena teoría» pero a partir de los aportes de otros investigadores (Lens, 1987) se podría complementar la propuesta señalando que «no hay nada más teórico que un buen problema práctico».

BIBLIOGRAFÍA

- Al-Emadi, A. A. (2001). The relationships among achievement, goal orientation, and study strategies. *Social Behavior and Personality*, 29, 823-832.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classrooms* (pp. 327-348). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, L. H., Patrick, H., Hruda, L. Z. & Linnenbrink, E. A. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. En C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 243-278). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1974). Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement. En J. W. Atkinson & I. O. Raynor (Eds.), *Motivation and achievement* (pp. 389-410). Washington, DC: Hemisphere.
- Deci, E., Koestner, R. & Ryan, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in Education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deckers, L. (2001) *Motivation. Biological, Psychological and Environmental*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. En J. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (pp. 145-208). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D. & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). Nueva York: Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461-475.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Feather, N. T. (1990). *The psychological impact of unemployment*. Nueva York: Springer.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- Fernández Abascal, E., Palmero, F., Chóliz, M. & Martínez, F. (1997). *Cuadernos de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.
- Gao, Z., Lee, A. M. & Harrison Jr. L. (2008). Understanding Students' Motivation in Sport and Physical Education: From the Expectancy-Value Model and Self-Efficacy Theory Perspectives. *Quest*, 60, 236-254.
- Gollwitzer, P.M. (1999). Implementation Intentions: Strong Effects of Simple Plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Fontayne, P. & Brustad, R. J. (2006). Understanding female sport attrition in a stereotypical male sport within the framework of Eccle's expectancy value model. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 358-368.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33 (1), 1-21.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley.
- Hunt, J. (1963). Motivation inherent in information processing and action. En O. J. Harvey (Ed.), *Motivation and Social Interaction: The Cognitive Determinants* (pp. 35-94). Nueva York: Ronald Press.
- Jones, E. E. & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: the attribution process in social psychology. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 2, pp. 219-266). New York: Academic Press.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and prospects of Goal orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. En C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Kelley, H. (1973). The Process of Causal Attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128
- Kelley, H & Michela, J. (1980) Attribution Theory and Research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Lens, W. (1987). Theoretical Research Should be Useful and Used. *International Journal of Psychology*, 22 (4), 453-461.
- Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2006). Motivation: About the «why» and «what for» of human behavior. En K. Pawlik & G. d'Ydewalle (Eds.), *Psychological Concepts: An International Historical Perspective* (pp. 249-270). Hove, UK: Psychology Press.
- Lepper, M. & Greene, D. (1978). *The hidden costs of reward*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. D. Cartwright, Nueva York: Harper & Row.
- Linnenbrink, E & Pintrich, P. (2000). Multiple Pathways to learning and achievement: The role of Goal Orientation in Fostering Adapting Motivation, Affect and Cognition. En C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. (pp. 195-227). San Diego: Academic Press.

- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder: Westview Press.
- Matos, L. (2005). School culture, teachers' and students' achievement goals as communicating vessels. A study in Peruvian Secondary schools. Disertación doctoral no publicada, Universidad Católica de Lovaina.
- Matos, L., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language academic achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47, 51-70.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 1, 77-86.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Palmero, F., Fernández Abascal, E., Martínez, F. & Chóliz, M. (Eds.). (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C. & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102, 35-58.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.

- Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application* (2a. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en Contextos Educativos: Teoría, Investigación y Aplicaciones*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción*. México: Mc Graw -Hill Interamericana.
- Reeve, J. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. Nueva York: Harcourt College Publishers.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 408-422.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2007). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3a. ed.). Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H. & Feather, N. T. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and wellbeing: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44, 269-287.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal-content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764.
- Viklund, M. & Sjöberg, L. (2008). An Expectancy-Value Approach to Determinants of Trust. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 294-313.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nueva York: Springer Verlag.
- Westaby, J. D. (2006). Identifying Specific Factors Underlying Attitudes toward Change: Using Multiple Methods to Compare Expectancy-Value Theory to Reasons Theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1083-1104.
- White, R. (1959). Motivation Reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A., (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement. *Motivation Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

- Wigfield, A., Tonks, S. & Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. En D. M. McInerney & S. V. Etten (Eds.), *Big Theories Revised: Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning* (pp. 165-193). Nueva York: Information Age Publishing, Inc.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250.
- Wozney, L., Venkatesh, V. & Abrami, P. (2006). Implementing Computer Technologies: Teachers' Perceptions and Practices. *Journal of Technology and Teacher Education, 14*, 173-207.
- Zusho, A., Pintrich, P. R. & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education, 25*, 1081-1094.

PARTE II

**APLICACIONES DE LA TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN:
PANORAMA GENERAL E INVESTIGACIONES NACIONALES**

Aportes de la investigación motivacional al proceso educativo

Capítulo 2

La cultura escolar y las metas de logro en profesores y estudiantes: un estudio en escuelas secundarias peruanas

Lennia Matos^{*}
Willy Lens^{**}

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, las escuelas han sido vistas como espacios en los que el conocimiento es transferido a los estudiantes a través de sus profesores. Sin embargo, frente a un mundo en el que los conocimientos tecnológicos y científicos se encuentran en permanente evolución, los años de educación escolar obligatoria no son suficientes para transmitir todo el conocimiento y habilidades requeridas en el futuro. Por lo tanto, es importante que los estudiantes sean capaces de continuar aprendiendo durante toda la vida. Es así que, en la actualidad, la educación tiene una importancia jamás vista en la historia (Maehr & Midgley, 1996), pues brinda a la población las habilidades, actitudes y motivaciones necesarias para el éxito en la vida (Herrera, 2002).

Si bien los estudiantes, para garantizar un buen aprendizaje, deben contar con habilidades cognitivas y metacognitivas, estas no son suficientes para alcanzar el éxito (Pintrich & DeGroot, 1990). Los estudiantes necesitan estar motivados para participar de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para continuar aprendiendo durante toda la vida (Boekaerts, 1996; Phalet & Lens, 1995; Pintrich, & De Groot, 1990).

Un sistema educacional exitoso no solo demanda estudiantes motivados; los profesores también deben estarlo, pues constituyen un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellos son muy importantes en el éxito de cualquier reforma educativa (Vandenberghe, D'herrefelt & De Wever, 1993)

^{*} Jefatura de Investigación Educacional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

^{**} Departamento de Psicología de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

y es su responsabilidad crear ambientes adecuados para el aprendizaje (Boekaerts, 1996) y motivar a los estudiantes para aprender.

Una de las teorías motivacionales más utilizadas para comprender y explicar por qué los estudiantes se comprometen en situaciones académicas es la teoría de las metas de logro (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Patrick *et al.*, 2001; Pintrich, Conley, & Kempler, 2003), que también tiene gran aplicabilidad en el estudio de las aproximaciones a la instrucción de los profesores (Roeser, Marachi, & Gehlbach, 2002). Sorprendentemente, la investigación sobre la motivación docente ha recibido menos atención que la referente a los estudiantes, a pesar de la interdependencia que existe entre ambas (Maehr, 2001; Roeser *et al.*, 2002).

Las metas de logro se refieren a los propósitos o razones para comprometerse con las conductas de logro (Linnenbrink & Pintrich, 2000). Inicialmente, estas fueron divididas en metas de aprendizaje (de dominio u orientadas a la tarea) y metas de rendimiento (de desempeño u orientadas al ego). Posteriormente, ambas se subdividieron en metas de aproximación o de evitación al aprendizaje y metas de aproximación o de evitación al rendimiento (Elliot & McGregor, 2001).

Cuando los estudiantes persiguen metas de aproximación al aprendizaje, buscan incrementar su competencia, comprender y dominar un material, ganar conocimiento, o desarrollar una nueva habilidad (Covington, 2000; Dweck, 1986; Heyman, & Dweck, 1992). Cuando siguen metas de evitación al aprendizaje, su preocupación está en no comprender todo lo que es posible, no dominar una actividad o perder lo aprendido (Elliot & McGregor, 2001). Los estudiantes que persiguen metas de aprendizaje definen su competencia a partir de estándares intrapersonales o de la tarea; por lo tanto, evalúan su progreso respecto a lo realizado en el pasado, o de acuerdo con la tarea misma (Elliot & McGregor, 2001).

Cuando los alumnos persiguen metas de aproximación al rendimiento, tratan de verse competentes en comparación a otros (por ejemplo, siendo el mejor o mejor que otros en el aula). Cuando siguen metas de evitación al rendimiento, evaden los juicios negativos y procuran no verse como el peor frente al resto (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997). Los estudiantes que persiguen metas de rendimiento, por ende, evalúan su competencia empleando estándares interpersonales o normativos.

La teoría de las metas de logro no solo ha sido utilizada en el estudio de las metas personales de los estudiantes, sino también para examinar las estructuras (contextos) de las mismas (Meece, Anderman & Anderman, 2006). Al hablar de estructuras, se refiere al tipo de metas de logro enfatizado en un

contexto específico, de acuerdo a las prácticas instruccionales (que emplean los profesores) y a las reglas o políticas al interior de una clase o escuela (Anderman, Patrick, Hruda, & Linnenbrink, 2002; Wolters, 2004).

Por lo tanto, las escuelas también se caracterizan por distintas culturas escolares (Maehr & Midgley, 1996), dependiendo de las distintas metas de logro que promueven. La evidencia empírica sugiere que la cultura escolar influye en la motivación desarrollada por los estudiantes (Maehr & Buck, 1992) y afecta las concepciones que tienen los profesores sobre la buena enseñanza, las prácticas instruccionales y las expectativas ante el alumnado. Más aún: las estructuras de las metas enfatizadas en una escuela no solo han sido asociadas a la motivación de los estudiantes, sino también a otros logros educacionales, como el aprendizaje y el rendimiento académico (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988).

El objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación entre la percepción que tienen los estudiantes sobre la cultura escolar y las metas que enfatiza el profesor en clase, las metas de logro de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Se ha analizado la cultura escolar y la percepción de la meta enfatizada por el profesor como parte del contexto estudiantil, ya que ambos aspectos son importantes para moldear las metas de logro de los alumnos y así influir en otros beneficios educacionales.

A continuación, se presenta el concepto de dos estructuras (contextos) de metas que son importantes para los alumnos: la cultura escolar y el salón de clases. Finalmente, se presenta el concepto de las metas de logro en los alumnos y su relación con el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

2. CULTURA ESCOLAR

De acuerdo con Maehr (2000), la cultura escolar puede definirse como «el carácter de las escuelas y especialmente los contextos de aprendizaje, aunque no exclusivamente [...] cómo los líderes, profesores y estudiantes perciben el propósito de la educación —y cómo materializan esas percepciones, no solo en palabras sino en hechos—» (p. 6). Estos moldean los propósitos personales, así como la manera en que actúan (Maehr & Midgley, 1996; Stolp, 1994).

Todas las escuelas desarrollan sus propósitos y enfatizan diferentes criterios sobre lo que significa «educación». Cada una tiene una cultura particular. Una forma de comprender la cultura escolar es identificando el tipo de metas de logro consideradas importantes en el colegio (Maehr & Midgley, 1996).

Maehr y Midgley (1996) sostienen que las escuelas pueden enfatizar metas de aprendizaje o metas de rendimiento; estas, al ser promovidas, ayudan a los estudiantes a definir sus propias metas y propósitos con relación a la educación

y el aprendizaje. Por lo tanto, la cultura escolar afecta la dirección, intensidad y calidad del aprendizaje y la motivación de los alumnos.

Roeser, Midgley y Urdan (1996) señalan que cuando el colegio promueve metas de aprendizaje o metas de rendimiento, los alumnos tienden a adoptarlas para sí mismos. El ambiente escolar es muy importante en la concepción de educación que tendrán los profesores y que, probablemente, adopten también los estudiantes (Wolters, 2004).

3. APROXIMACIONES A LA INSTRUCCIÓN DE LOS PROFESORES (METAS QUE EL PROFESOR PROMUEVE)

Diversos investigadores de la teoría de las metas de logro han estudiado ampliamente la motivación de los estudiantes. Sin embargo, no se ha hecho lo mismo en relación a la motivación de los profesores, a pesar de ser un factor decisivo en la motivación de los estudiantes y de la interdependencia existente entre ambas (Roeser, Marachi, & Gehlbach, 2002).

No obstante, se han realizado algunos estudios que demuestran que las aproximaciones a la instrucción (metas que promueve el profesor, orientadas al aprendizaje o al rendimiento) pueden explicar muchos de los efectos de la educación en los logros de los alumnos (Roeser, Marachi & Gehlbach, 2002).

Roeser, Marachi y Gehlbach (2002) reportan que «las aproximaciones a la instrucción de los profesores se encuentran asociadas con la percepción que tienen los estudiantes acerca de la estructura de la clase, así como con las consecuencias psicológicas y comportamentales» (p. 209). Por su parte, Marachi *et al.* (como es citado en Roeser, Marachi, & Gehlbach, 2002) encontraron que los profesores de secundaria, al ser comparados con los de primaria, hacían un mayor uso de prácticas instruccionales orientadas al rendimiento y un menor uso de las orientadas al aprendizaje.

Las aproximaciones de los profesores a la instrucción son muy importantes porque «una buena enseñanza implica enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar, y cómo motivarse a sí mismos» (Weinstein & Mayer, 1986, p. 315). El ambiente que el docente crea en las aulas, a través de sus prácticas instruccionales, influye en la concepción de los estudiantes sobre la naturaleza y propósitos del aprendizaje (Ames, 1992). Por lo tanto, es necesario considerar que los profesores son actores importantes en la creación de un ambiente de clase, ya que las metas de aprendizaje o rendimiento pueden ser promovidas por demandas instruccionales que representen una meta específica (Ames, 1992).

Los alumnos pueden percibir a su profesor como «altamente orientado a la metas de aprendizaje» cuando este hace referencia al aprendizaje como un proceso activo, lo que se refleja en su práctica educativa. Los educadores se empeñan en que los alumnos ganen comprensión del material y promueven su participación. Además, se preocupan en apoyarlos en el proceso de aprendizaje y en sus propios progresos (Patrick *et al.*, 2001). Estos docentes brindan a los estudiantes tareas desafiantes, explican las razones de por qué cierta tarea es importante, de manera que sea una actividad significativa para los estudiantes, ofrecen la opción de rehacer una tarea cuando resulta necesario, y promueven la retroalimentación en las actividades de clase (Kaplan *et al.*, 2002; Roeser, *et al.*, 2002).

Los profesores que enfatizan metas de rendimiento resaltan la importancia de la habilidad en clase y de ser mejor que otros compañeros. Ejemplos de estas prácticas educativas se dan cuando el docente forma grupos de trabajo tomando en cuenta solo las destrezas de los alumnos y dando privilegios o recompensas a los que obtuvieron las mejores notas. De esta forma, promueven la competencia entre los estudiantes, ofrecen retroalimentación frente a otros estudiantes y brindan pocas oportunidades de realizar elecciones (Roeser *et al.*, 2002).

La forma en la que los estudiantes son evaluados constituye también un factor importante en su motivación (Struyf, Vandenberghe & Lens, 2001). La evaluación puede definirse como «el proceso y los medios para valorar lo realizado» (Maehr, 2000), siendo parte esencial del proceso educativo. Pero el aspecto crítico radica en lo que se evalúa, el método empleado para hacerlo y la forma de reportarlo a los estudiantes. Responder estos temas le da a los estudiantes el marco de referencia necesario para conocer el propósito y el significado que la educación tiene para el profesor y para el colegio.

Diferentes tipos de evaluación pueden promover distintos tipos de metas de logro. Por ejemplo, en el caso de los exámenes, al final de un proceso que evalúa solo el producto final (las respuestas correctas y la ausencia de errores), o también cuando se comunican los resultados de las evaluaciones en público, se favorece la comparación social, promoviendo metas de rendimiento. Cuando los alumnos experimentan comparaciones sociales la percepción de sus habilidades se ve afectada; especialmente si los estudiantes se concentran en superar a otros y ser ganadores. La comparación social no promueve estrategias de aprendizaje profundas, las cuales requieren de mucho esfuerzo (Graham & Golan, 1991). Grolnick y Ryan (1987) encontraron que este tipo de evaluación es percibida por los estudiantes como «controladora» y «no informativa», y así por ejemplo, los procesos metacognitivos adaptativos se ven disminuidos. No ocurre lo mismo cuando la evaluación es vista como informativa del progreso del estudiante, cuando los errores son considerados como parte del proceso de aprendizaje,

cuando se considera el esfuerzo o cuando se brinda retroalimentación acerca del progreso individual ya que así se promueven metas de aprendizaje.

Maehr y Midgley (1996) afirman que el énfasis en tests objetivos y en curvas de rendimiento aumenta la ansiedad en los exámenes y el miedo al fracaso. Si la evaluación es concebida como «ganar» o «perder», se promueven metas de rendimiento, ya que las evaluaciones son consideradas como metas más importantes que el progreso de los alumnos. Si, por el contrario, el examen es percibido como información sobre el avance de los estudiantes, puede suscitar metas de aprendizaje.

La evaluación y el rendimiento académico son considerados más importantes a medida que avanza el proceso educativo. Las notas, por ejemplo, no son tan importantes en el kindergarten en comparación a lo fundamentales que son en la educación secundaria.

Los incentivos, recompensas y premios también se asocian a la motivación de los estudiantes. Estos resultan útiles si son otorgados como información sobre su progreso (Deci & Ryan, 1985). Es importante que todos los alumnos reciban retroalimentación positiva para promover la motivación intrínseca y el deseo de aprender.

4. METAS DE LOGRO DE LOS ESTUDIANTES

Las metas de logro de los estudiantes se han asociado a diferentes resultados, tanto adaptativos como no adaptativos. La investigación ha demostrado consistentemente que las metas de aprendizaje de los estudiantes se asociaron con resultados beneficiosos tales como el uso de estrategias de aprendizaje profundas (Ames & Archer, 1988; Pintrich & De Groot, 1990) y mayor involucramiento cognitivo (Pintrich & Schrauben, 1992). En algunos casos, incluso, favorecieron un mayor rendimiento académico (Vansteenkiste, *et al.*, 2004).

De otro lado, respecto a las metas de rendimiento se han encontrado efectos negativos asociados a las metas de evitación al rendimiento, entre los que resaltan elevada ansiedad, bajas calificaciones y *self-handicapping* (Midgley & Urdan, 2001). En relación a las metas de aproximación al rendimiento, la evidencia ha sido mixta y no brinda resultados concluyentes. Algunos investigadores reportan que este tipo de metas se asoció positivamente con el uso de estrategias profundas de aprendizaje (Al-Emadi, 2001) mientras que otros no encontraron esta asociación (Elliot & Moller, 2003). También se ha reportado que estas metas permitieron predecir positivamente el rendimiento académico de los alumnos (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Trash, 2002), aunque en otras oportunidades esto no se dio (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007).

5. EL PRESENTE ESTUDIO

El objetivo de la presente investigación es examinar el efecto directo de la cultura escolar sobre tres variables: la percepción de los estudiantes sobre las metas de logro promovidas por el profesor; las metas de logro personales; el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. La hipótesis planteada es que la cultura escolar, de aprendizaje o de rendimiento, permitiría predecir positivamente la percepción de los estudiantes sobre las metas de aprendizaje y de rendimiento de los profesores, respectivamente. De igual modo, la cultura escolar (de aprendizaje y de rendimiento) tendría un efecto directo sobre las metas de logro de los estudiantes (de aprendizaje y de rendimiento respectivamente) y también se planteó que este efecto podría estar al menos parcialmente explicado por la correspondiente meta de logro promovida por el profesor (ver figura 1).

En otras palabras: si los estudiantes perciben la cultura escolar como orientada al aprendizaje, ellos seguirán también este tipo de meta. Esto podría ser explicado, en parte, por la percepción de tener un profesor que las promueve. La misma red de relaciones podría esperarse en el caso de variables que representan las metas de aproximación al rendimiento.

Se espera, además, que las metas de aprendizaje de los alumnos permitan predecir positivamente el uso de óptimas estrategias de aprendizaje y, debido a este mejor procesamiento de la información, sean también predictores del rendimiento académico. Las metas de evitación al rendimiento serían predictores negativos del rendimiento académico y del uso de estrategias de aprendizaje particulares. Las metas de aproximación al rendimiento, por su parte, serían predictores positivos del uso de ciertas estrategias de aprendizaje, aunque, sobre el particular, la evidencia empírica es mixta. Algunos encuentran una relación positiva entre estas metas y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, aunque los resultados no son los mismos en alumnos menores. Ello será analizado en la presente investigación.

Es importante resaltar los distintos niveles de evaluación incluidos en este trabajo. A nivel del centro educativo se evaluó la cultura escolar; a nivel de la clase, la percepción de los estudiantes sobre las metas de logro que promueven los profesores; y a nivel individual, las características motivacionales estudiantiles, el uso de las estrategias de aprendizaje específicas y el rendimiento académico.

5.1. Método

Participantes y procedimiento

Los participantes en este estudio fueron 1505 estudiantes de secundaria de tres colegios públicos (N = 945; hombres = 474; mujeres = 470; 1 = sin especificación de género) y seis privados (N = 560; hombres = 313, mujeres = 247) de Lima (Perú). En esta muestra, 538 alumnos fueron de segundo de secundaria (336 de colegios públicos y 202 de privados), 565 de tercero (320 de públicos y 245 de privados) y 402 de cuarto (289 de públicos y 113 de privados). La edad promedio de la muestra total fue de 14,55 años (DE = 1,20).

Los contactos con los colegios se establecieron por medio de cartas a sus directores. Todos los cuestionarios fueron aplicados durante las clases regulares de Lenguaje y Matemáticas del último bimestre del año. Las instrucciones fueron leídas en voz alta y se señaló que este cuestionario no sería un examen y que no había respuestas correctas o incorrectas, ya que el principal interés era conocer las opiniones de los estudiantes sobre algunos aspectos de su educación (Midgley *et al.*, 1998). Se respondió un ítem a modo de ejemplo para enseñar cómo responder a una escala Likert. Los alumnos pudieron realizar preguntas cuando lo necesitaban, pues en cada clase evaluada siempre hubo una persona familiarizada con la investigación.

Instrumentos

El idioma original de los instrumentos empleados en esta investigación fue el inglés. Estos fueron traducidos al español por la investigadora principal. Para revisar la precisión de la traducción, se solicitó a un psicólogo experto en inglés (hispano hablante) que tradujera nuevamente los ítems, pero esta vez del español al inglés (traducción inversa, *back translation*). Luego se compararon ambas versiones y se pidió la opinión de una investigadora experta en adolescentes. Ella sugirió algunos cambios en el fraseo de los ítems para asegurar su comprensión en la muestra seleccionada.

Para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la cultura escolar, las metas promovidas por el profesor y sus metas personales, se aplicó la *Encuesta de patrones adaptativos para el aprendizaje* (*Patterns of Adaptive Learning Survey*, PALS -1997 y 2000; Anderman & Midgley, 2002; Midgley *et al.*, 1997; 1998; 2000). El PALS es un instrumento de auto-reporte con una escala Likert que va del 1 (nada verdadero) al 5 (totalmente verdadero). A continuación se describirá el contenido de cada uno de los aspectos implicados en la prueba:

Cultura escolar: La cultura escolar orientada al aprendizaje mide el grado en que los estudiantes perciben que su escuela promueve el compromiso con sus tareas académicas, el desarrollo de determinadas competencias y la comprensión del material («En este colegio se da mucha importancia al hecho de esforzarse mucho»). De modo contrastante, la cultura orientada al rendimiento se refiere a la percepción que tienen los estudiantes respecto a la meta que el colegio promueve en términos de competir con otros y demostrar superioridad («En este colegio, los alumnos que obtienen notas altas son puestos como ejemplo a seguir por los otros estudiantes»).

Percepción de las metas del profesor: Mide la percepción que tienen los estudiantes sobre las metas que el profesor promueve en sus clases. Se evaluaron tres tipos de metas: a) Metas de aprendizaje que promueve el profesor, como el compromiso con las tareas académicas que permiten ganar dominio, competencia y comprensión del material («En la clase, mi profesor piensa que cometer errores está bien, si es que estos nos permiten aprender»); b) Metas de aproximación al rendimiento que promueve el profesor, como involucrarse en actividades académicas para demostrar superioridad frente a otros («En la clase, mi profesor nos hace saber cuáles fueron los estudiantes que obtuvieron las notas más altas en un examen»); c) Metas de evitación al rendimiento, como comprometerse en tareas académicas para evitar cualquier demostración de incompetencia («En la clase, mi profesor dice que nuestra meta debería ser demostrarle a otros que no somos malos haciendo el trabajo de clase»).

Metas de logro de los alumnos: Mide los propósitos o razones por las que el estudiante se involucra en situaciones relacionadas al logro académico. Incluye también los estándares para evaluar el desempeño. Se evaluaron tres tipos de metas de logro: a) Metas orientadas al aprendizaje, en las que el propósito del alumno es desarrollar sus propias competencias, habilidades y destrezas, así como ganar conocimiento y comprensión. El foco de atención es la tarea en sí misma («Para mí, es importante mejorar mis habilidades este año»); b) Metas orientadas a la aproximación al rendimiento, en las que el propósito del alumno es compararse favorablemente frente a otros, demostrar su competencia y superioridad («En esta clase, una de mis metas es mostrar a otros que soy bueno haciendo el trabajo en clase»); c) Metas orientadas a la evitación al rendimiento, en las que el propósito es evadir juicios negativos y evitar la demostración de la incompetencia («Una de mis metas en clase es evitar que se note que tengo problemas haciendo el trabajo»).

Estrategias de Aprendizaje: El cuestionario de estrategias de motivación para el aprendizaje (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, MSLQ - 1991) fue utilizado para evaluar las estrategias de aprendizaje. Estas se definen como

habilidades útiles para el aprendizaje, el almacenamiento y recuperación de la información (Weinstein, 1985 como es citado en Beltran, 1996). El MSLQ es un instrumento de auto-reporte que, mediante una escala Likert del 1 (totalmente falso) al 5 (totalmente verdadero), evalúa las siguientes estrategias superficiales y profundas:

- 1) *Estrategias superficiales*: a) de repetición o ensayo, que son empleadas en actividades básicas de memorización. Por ejemplo, recitar o nombrar ítems a ser aprendidos («Cuando yo estudio para esta clase, practico repitiendo el material una y otra vez»).
- 2) *Estrategias profundas*: b) de elaboración, que son utilizadas para el almacenamiento de información en la memoria a largo plazo, integrando conocimiento nuevo a los que el estudiante ya tiene («Cuando estudio para esta clase, trato de relacionar el material con algo que ya he aprendido»); c) de organización, que se emplean para seleccionar información y construir asociaciones entre los aspectos que necesitan ser aprendidos («Cuando estudio para este curso, veo mis notas de clase y hago un resumen de los aspectos más importantes»); d) Pensamiento crítico, que evalúa la capacidad que tiene un estudiante para aplicar un conocimiento previo a nuevas situaciones, reflexionando sobre los hechos, buscando evidencias o evaluando alternativas; es decir, tomando una posición crítica («Trato de relacionar mis propias ideas con lo que estoy aprendiendo en el curso»); e) Metacognitivas, que incluyen: i) planificación de actividades referidas al establecimiento de metas y al análisis de tareas; ii) estrategias de monitoreo para regular la atención mientras se trabaja; iii) la regulación de actividades referidas al ajuste de los recursos cognitivos para completar la tarea y mejorar el desempeño, mediante la verificación y corrección en el mismo desarrollo del trabajo («Cuando estudio para este curso, hago preguntas que me ayuden en centrarme en lo que estudio»).

Rendimiento académico. Fue evaluado a partir de las notas finales del curso de Lenguaje y Matemáticas que obtuvieron los alumnos al final del año (notas que van del cero al veinte). Las calificaciones fueron proporcionadas por los directores de los colegios. Se recogieron las notas otorgadas a los alumnos por los profesores; sin embargo, ya que cada profesor puede emplear criterios de calificación distintos, los puntajes finales de los alumnos fueron estandarizados al interior de cada clase (Wolters, 2004).

5.2. Resultados

Análisis preliminares

Fueron realizados diversos análisis factoriales confirmatorios (AFC) como análisis preliminares para determinar la validez de los instrumentos empleados. La confiabilidad fue evaluada a partir del índice de consistencia interna α de Cronbach. La validez fue investigada mediante el análisis factorial confirmatorio, utilizando el programa LISREL 8.50 (Jöreskog & Sörbom, 2001). Los siguientes índices fueron empleados para evaluar la idoneidad del modelo: chi cuadrado (χ^2); el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), en el cual valores por debajo de 0,05 representan un buen índice de ajuste (Raykov & Marcoulides, 2000) y valores menores a 0,08 representan un ajuste razonable (Byrne, 1998). También se utilizó la normalización de la raíz cuadrada media residual (SRMR), que debe contar con valores menores a 0,08 para tener un ajuste excelente.

El uso de diversos índices (RMSEA y SRMR) para evaluar la idoneidad de un modelo fue sugerido por Hu y Bentler (1999). Estos indican que, en conjunto, un valor de RMSEA de alrededor de 0,06 y un valor cercano a 0,08 en relación al SRMR, muestran un índice de ajuste excelente (Hu & Bentler, 1999). Los ítems con cargas factoriales iguales o mayores a 0,35 fueron mantenidos en los modelos factoriales confirmatorios.

En relación a la percepción que los estudiantes tienen sobre la cultura escolar, se esperó que un modelo de dos factores (cultura orientada al aprendizaje y cultura orientada al rendimiento) tuviera un índice de ajuste bueno. Los resultados del AFC demostraron que el índice de ajuste fue adecuado: χ^2 (34, N = 1378) = 264,99, $p < 0,001$; RMSEA = 0,070; SRMR = 0,053. Las cargas factoriales encontradas estuvieron comprendidas entre 0,50 y 0,69. Estos resultados correspondieron al análisis de un segundo modelo, ya que en el primero fueron eliminados tres ítems que presentaban una carga factorial muy baja (menor a 0,35). Los índices de consistencia interna fueron 0,70 para el factor orientado al aprendizaje y 0,62 para el orientado al rendimiento.

Sobre la percepción que tienen los estudiantes respecto a las metas de sus profesores, se esperó que un modelo de tres factores (aprendizaje, aproximación, y evitación al rendimiento) alcanzara un buen índice de ajuste, como finalmente mostraron los resultados del AFC: χ^2 (62, N = 1366) = 416,65, $p < 0,001$; RMSEA = 0,065; SRMR = 0,059 para Lenguaje y χ^2 (62, N = 1384) = 512,19, $p < 0,001$; RMSEA = 0,072; SRMR = 0,062 para Matemáticas. Todas las cargas factoriales fueron iguales o mayores a 0,54. Los coeficientes α de Cronbach

para las metas del profesor fueron las siguientes: 0,78 y 0,75 para las metas del profesor orientadas al aprendizaje, 0,64 y 0,61 para las metas del profesor orientadas a la aproximación al rendimiento y 0,60 y 0,61 para las metas del profesor orientadas a la evitación del rendimiento en Lenguaje y Matemáticas, respectivamente.

Respecto a las metas de logro de los estudiantes, se esperó encontrar un modelo de tres factores (metas de aprendizaje, de aproximación y evitación al rendimiento) con un buen índice de ajuste, alcanzando finalmente uno excelente: χ^2 (186, N = 1290) = 981,02, $p < 0,001$; RMSEA = 0,058; SRMR = 0,051 para Lenguaje (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007) y χ^2 (186, N = 1309) = 966,59, $p < 0,001$ RMSEA = 0,57; SRMR = 0,051 para Matemáticas (Matos & Lens, 2006). Las cargas factoriales fueron iguales o mayores a 0,36. Los índices de consistencia interna alcanzaron 0,81 y 0,78 para las metas de aprendizaje; 0,84 y 0,82 para las de aproximación al rendimiento y 0,72 y 0,68 para las de evitación al rendimiento en Lenguaje y Matemáticas, respectivamente (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007; Matos & Lens, 2006).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se probó un modelo de cinco factores: repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y metacognición. Los índices obtenidos fueron: χ^2 (367, N = 1296) = 2038,20, $p < 0,001$; RMSEA = 0,059; SRMR = 0,043 para Lenguaje (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007) y χ^2 (367, N = 1296) = 2038,20, $p < 0,001$; RMSEA = 0,059; SRMR = 0,043 para Matemáticas (Matos & Lens, 2006). Todas las cargas factoriales estuvieron entre 0,35 y 0,73. Por haber tenido cargas factoriales muy bajas, dos ítems de la subescala de estrategias metacognitivas fueron eliminados. Los índices de consistencia interna alcanzaron 0,66 y 0,66 para las estrategias de repetición, 0,74 y 0,75 para las de elaboración, 0,77 y 0,75 para las de organización, 0,70 y 0,69 para las de pensamiento crítico y 0,82 y 0,82 para las metacognitivas en Lenguaje y Matemáticas, respectivamente (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007; Matos & Lens, 2006).

Análisis principal

Para confirmar las hipótesis, se analizó, mediante un modelo de ecuaciones estructurales, la idoneidad de un modelo construido teóricamente (MEE; Bollen, 1989). Al establecer el también llamado modelo de investigación (ver figura 2.1), se consideró que la cultura escolar es particularmente importante en la promoción de las metas de logro de estudiantes y profesores. Estas últimas, además, pueden influir en las metas de logro de los alumnos.

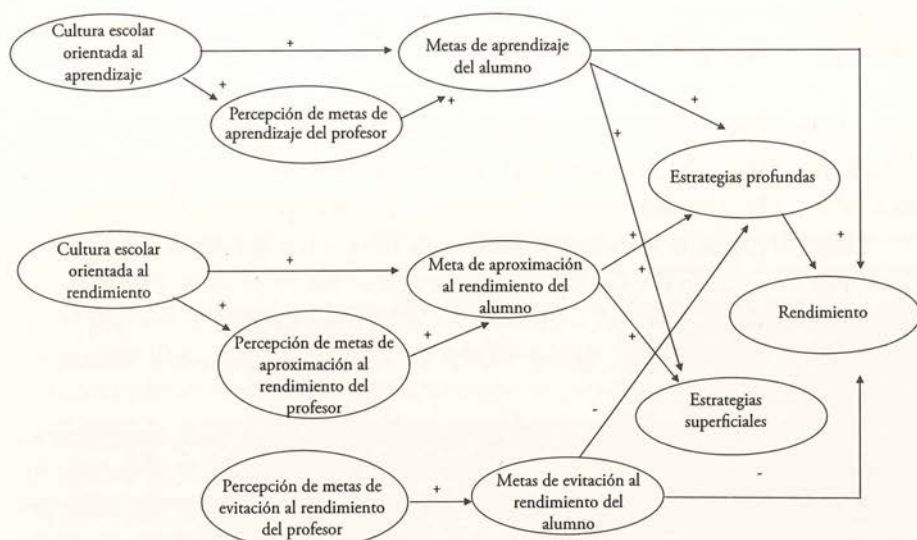


Figura 2.1 Modelo teórico

Se evaluó también el efecto directo de la cultura escolar orientada al aprendizaje sobre las metas de aprendizaje de los estudiantes. También el efecto de la percepción que los estudiantes tienen acerca de las metas de aprendizaje que promueve el profesor como variable mediadora de la relación entre la cultura escolar orientada al aprendizaje y las metas de aprendizaje de los estudiantes. Las mismas relaciones fueron analizadas para las metas de rendimiento. Sin embargo, no pudo evaluarse el efecto de una cultura escolar orientada al rendimiento sobre las metas de evitación al rendimiento en los estudiantes. La razón: el modelo debía sustentarse teóricamente y solo existen medidas de la cultura escolar en términos de aprendizaje o de aproximación al rendimiento (pero no en términos de evitación).

También fueron estudiados los efectos que tiene el seguir las distintas metas de logro, por lo que se evaluó el efecto de las metas de aprendizaje, de aproximación al rendimiento y de evitación al rendimiento sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

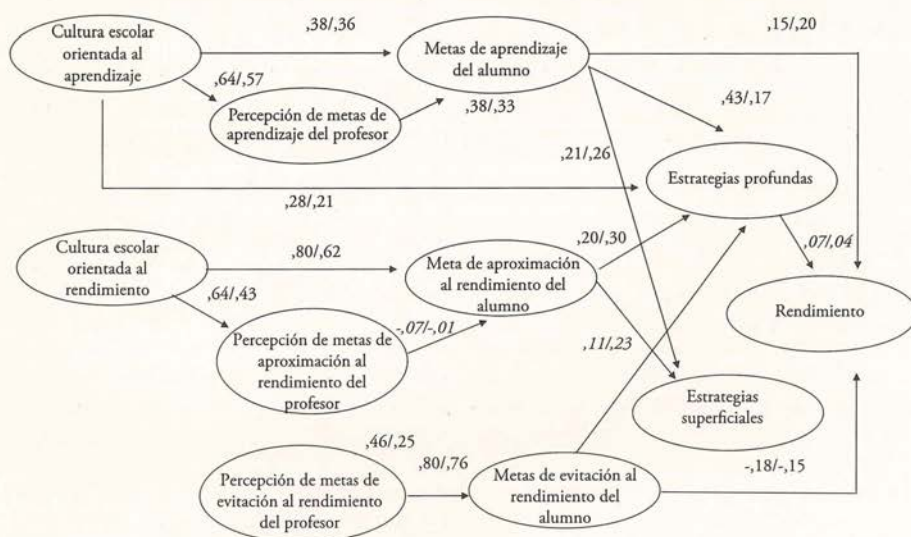
En relación a las estrategias profundas de aprendizaje, se evaluó el efecto que tiene el mejor procesamiento de la información (respecto a las estrategias superficiales) sobre el rendimiento académico.

Para iniciar el análisis estadístico, utilizando MEE, se realizó primero un modelo de medición. Para representar eficientemente las variables latentes, se confeccionaron grupos de ítems (*parcels*) y se calculó el promedio de cada grupo elegido al azar (Landis, Beal & Tesluk, 2000; Hoyle, 1995). Estos grupos fueron

obtenidos para la cultura escolar: las metas de logro tanto de los alumnos como de los profesores. El modelo de medida calculado para Lenguaje obtuvo excelentes índices de ajuste: χ^2 (221) = 522,39 (RMSEA = 0,049; SRMR = 0,040). Lo mismo ocurrió con aquel realizado para Matemáticas, χ^2 (221) = 570,32 (RMSEA = 0,052; SRMR = 0,041). Los grupos obtuvieron cargas factoriales altas ($\lambda > 0,48$) con respecto a la variable latente correspondiente.

Luego se procedió a realizar el MEE para comprobar la hipótesis de investigación en un modelo integrado. El modelo teórico fue evaluado y se obtuvieron resultados similares: χ^2 (256) = 788,46 (RMSEA = 0,061; SRMR = 0,068) y χ^2 (256) = 864,45 (RMSEA = 0,064; SRMR = 0,073) para Lenguaje y Matemáticas, respectivamente.

Si bien los índices de este modelo fueron adecuados, se trató de mejorar su idoneidad: lograr el mejor modelo teórico con base empírica. Los índices de este último modelo fueron muy buenos: χ^2 (254) = 733,45; RMSEA = 0,058; SRMR = 0,062 para Lenguaje, y χ^2 (254) = 842,19; RMSEA = 0,063; SRMR = 0,066 para Matemáticas, como se muestra en la figura 2.2.



Notas: - Los efectos no significativos se muestran en cursiva.

- En cada par de valores Beta, el primer índice es para Lenguaje y el segundo para Matemáticas.

Figura 2.2 Modelo estructural final

En este modelo (ver figura 2.2), la cultura escolar orientada al aprendizaje tuvo un efecto positivo sobre las metas de aprendizaje de los estudiantes. Este efecto directo fue mediado parcialmente por la percepción que tienen los alumnos acerca de las metas de aprendizaje que promueve el profesor, ya que la cultura escolar orientada al aprendizaje predijo las metas de aprendizaje de los alumnos tanto de manera directa como indirecta (a través de la percepción de metas de aprendizaje que promueve el profesor). Esta mediación parcial no fue observada en el caso de la cultura orientada a las metas de rendimiento. La cultura orientada al rendimiento tuvo un efecto directo sobre las metas de aproximación al rendimiento de los alumnos y también predijo las metas de aproximación al rendimiento que promueve el profesor, pero estas últimas no predijeron las metas de aproximación al rendimiento de los alumnos ($\beta = -0,07$, n.s.; $\beta = -0,01$, n.s.). Es interesante mencionar que la cultura escolar orientada al aprendizaje tuvo un efecto positivo en el uso de estrategias profundas de aprendizaje, mientras que la cultura escolar orientada al rendimiento tuvo un efecto positivo en el uso de estrategias superficiales de aprendizaje.

Las metas de aprendizaje de los estudiantes predijeron positivamente tanto el uso de las estrategias superficiales y profundas, siendo el efecto, sin embargo, mucho más fuerte en estas últimas. También fueron predictores positivos del rendimiento académico de ambos cursos.

Las metas de aproximación al rendimiento predijeron positivamente el uso de estrategias profundas y superficiales, aunque estas últimas solo fueron significativas para Matemáticas ($\beta = 0,23$, $p < 0,01$), no para Lenguaje ($\beta = 0,11$, n.s.).

Por su parte, la percepción de las metas de evitación al rendimiento que promueven los profesores predijo positivamente las metas de evitación al rendimiento de los alumnos. Las metas de evitación al rendimiento de los alumnos predijeron negativamente el rendimiento académico.

Las estrategias profundas de aprendizaje, en tanto, no predijeron el rendimiento académico ni en Lenguaje ni en Matemáticas ($\beta = 0,07$, n.s.; $\beta = 0,04$, n.s.).

Este modelo final, incluyendo los valores Beta para todos los efectos, aparece en la figura 2.2. Los índices no significativos se encuentran en cursiva. Los índices de la izquierda corresponden a Lenguaje; los de la derecha, a Matemáticas.

6. DISCUSIÓN

En el presente estudio, la teoría de las metas de logro fue utilizada para estudiar la relación entre la cultura escolar, la percepción de los alumnos sobre las metas enfatizadas por sus profesores, las metas de logro de los estudiantes, el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los cursos de Lenguaje y Matemáticas.

Investigaciones anteriormente realizadas ya habían demostrado la influencia que la cultura escolar tiene sobre la motivación y los logros educacionales de los estudiantes (e.g., Maehr & Midgley, 1996). Sin embargo, pocas investigaciones han analizado la importancia de las estructuras de la clase en diferentes resultados educacionales (Wolters, 2004, es uno de ellos), a pesar de ser reconocida la influencia de los profesores en la motivación de sus alumnos. En esta investigación, se trató de expandir el conocimiento en esta materia, estudiando la percepción de los estudiantes respecto a las metas que se promueven en sus escuelas y aulas.

Se predijo que los efectos de la cultura escolar de aprendizaje o de rendimiento sobre las metas de aprendizaje y de rendimiento de los alumnos (respectivamente) serían mediados parcialmente por las metas de logro (de aprendizaje y de rendimiento) que promueven los profesores.

Este fue el caso para las metas de aprendizaje de los alumnos, en el cual el efecto de la cultura escolar de aprendizaje fue mediado parcialmente por la percepción de los estudiantes acerca de las metas de aprendizaje que promueven los profesores.

Sin embargo, no ocurrió lo mismo con las metas de aproximación al rendimiento de los alumnos. Su percepción sobre las metas de aproximación al rendimiento que promueven los profesores no fue un mediador entre sus metas de aproximación al rendimiento y la cultura escolar de rendimiento.

Es así que la percepción de los estudiantes acerca de las metas que promueven sus profesores tuvo un efecto parcial sobre las metas de logro de los estudiantes en el caso de las metas de aprendizaje, pero no en el caso de las de aproximación al rendimiento.

Como se mostró en el resultado del análisis de ecuaciones estructurales, la cultura escolar de aprendizaje y de rendimiento tuvo un fuerte efecto sobre las metas de los estudiantes. Ello puede relacionarse al hecho de que los alumnos hayan estado expuestos a la misma cultura escolar por un promedio de seis años. Sin embargo, la mediación parcial muestra que los profesores son aún una influencia que contribuye significativamente a las metas de aprendizaje de los alumnos.

No resulta aún evidente por qué la percepción de los estudiantes sobre las metas de aproximación al rendimiento de los profesores no afecta sus propias metas al respecto. Una posible explicación podría radicar en que, cuando el profesor promueve las metas de aproximación al rendimiento en la clase (por ejemplo, mostrando el mejor trabajo, felicitando públicamente a los estudiantes con las mejores calificaciones, etcétera), son muy pocos los alumnos que pueden

seguirlas, pues son pocos los que pueden llegar a ser los mejores del salón. Por lo tanto, apenas una minoría adoptaría estas metas. En cambio, si los profesores promovieran metas de aprendizaje en el aula (por ejemplo, enfatizar la importancia de desarrollar habilidades, apoyar a los estudiantes en la comprensión del material, etcétera), todos podrían seguirlas, considerando que los alumnos mejorarían al compararse en base a sus propios estándares y no a criterios normativos. El efecto de la cultura escolar orientada al rendimiento es tan fuerte y dominante que la influencia de los docentes sobre los alumnos acaba siendo mínima.

También se encontró que la percepción de las metas de evitación al rendimiento que los estudiantes tienen de los profesores estaba relacionada con sus propias metas de evitación al rendimiento. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, no se evaluó el efecto de la cultura escolar de rendimiento sobre las metas de evitación del rendimiento, ya que el método de estudio se dirigió a las metas de aproximación al rendimiento. Sin embargo, es necesario realizar más investigaciones para saber si pueden evaluarse las metas de evitación al rendimiento a nivel de la escuela.

Los resultados mostraron que las metas de aprendizaje de los alumnos se relacionaron positivamente con el uso de estrategias superficiales y profundas, así como con el rendimiento académico. Las metas de evitación al rendimiento predijeron negativamente el nivel académico de los estudiantes y no se relacionaron con el uso de estrategias profundas ni superficiales. Las metas de aproximación al rendimiento se asociaron de forma positiva con el uso de estrategias de aprendizaje (profundas y superficiales), tal como habían reportado otras investigaciones que también trabajaron con muestras de estudiantes de secundaria (Pintrich, 2000; Wolters *et al.*, 1996). Es importante mencionar que, si bien ambos tipos de metas (de aprendizaje y de aproximación al rendimiento) predijeron positivamente el uso de estrategias, las metas de aprendizaje fueron un predictor más fuerte.

En relación al rendimiento académico y las metas de aproximación al rendimiento, algunas investigaciones ya habían mostrado una relación positiva en estudiantes universitarios, pero este no siempre fue el caso en escolares. Cuando en uno de los modelos analizados en esta investigación se estudió el efecto de las metas de aproximación al rendimiento sobre el nivel académico, este no fue significativo. Tal como Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Trash (2002) han sugerido, estas metas se relacionarían con el rendimiento académico cuando el grupo de estudiantes es altamente competitivo, como suele darse en los ambientes universitarios.

Se esperaba que el uso de estrategias profundas de aprendizaje, debido a un mejor procesamiento de la información, conllevara a un mejor rendimiento académico. Sin embargo, esto no se vio en el presente estudio. Pueden plantearse varias explicaciones para este fenómeno. Ya que no existen pruebas nacionales estandarizadas para medir el rendimiento académico en Lenguaje y Matemáticas, este trabajo empleó las calificaciones brindadas por cada profesor al final de año académico, las cuales fueron estandarizadas por cada clase (Wolters, 1996). Pudo ocurrir que esta medida incluyera distintos tipos de evaluaciones que enfatizaran el uso de diversas estrategias de aprendizaje, pero no se contó con información que permitiera distinguir estos aspectos. Esta fue una limitación de este estudio. Una posible solución a futuro sería la creación de una medida estandarizada de rendimiento académico, que pueda aplicarse a la muestra a ser estudiada para contar con un mayor control de las estrategias empleadas en cada prueba. Sin embargo, ello no fue realizado para no perjudicar la validez ecológica de la presente investigación. Es interesante señalar que, a pesar de haber trabajado con las notas finales, pudo encontrarse relaciones consistentes entre las metas de logro de los estudiantes y el rendimiento académico.

¿Cuáles son las implicaciones prácticas de esta investigación, tanto a nivel de clases como de escuelas? ¿Se necesita promover metas de aprendizaje en los estudiantes? La respuesta es SI. La investigación ha puesto en evidencia y ha demostrado los resultados positivos y adaptativos que tienen la promoción de estas metas. Más aún, una cultura escolar orientada al aprendizaje, con profesores que promuevan estas metas, favorece las propias metas de aprendizaje de los alumnos. Los docentes tienen un rol fundamental como agentes de cambio y mejora de este proceso. Resulta de vital importancia la elaboración y planificación de programas de intervención.

¿Qué se necesita hacer respecto a las metas de evitación al rendimiento? Debido a que, en general, se han asociado efectos negativos al hecho de seguir estas metas, es importante estar atentos a los alumnos que se guían por ellas, pues tienen un mayor riesgo de salir desaprobados en los cursos. Debe recordarse que las notas son aún una forma de medir el éxito educativo, por lo que se requiere promover tipos de motivación más adaptativos.

¿Se necesita promover metas de aproximación al rendimiento a nivel de escuela o de clase? Negar que las metas de aproximación al rendimiento son inherentes al sistema escolar no permite lidiar con este dilema. Algunos investigadores encuentran que estas metas son adaptativas en contextos universitarios (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998), por lo que resulta importante seguir investigándolas.

Finalmente, debe comentarse que la mayor parte de los resultados encontrados en esta investigación fueron los esperados. Por lo tanto, el uso de la teoría de las metas de logro en un grupo cultural diverso y no tradicional (muestra peruana de estudiantes con diferentes niveles socioeconómicos) parece funcionar de forma similar. El presente estudio permite expandir el panorama de esta teoría, pues la mayor parte de estudios de este campo se habían centrado en estudiantes norteamericanos de clase media (Kaplan, *et al.* 2002).

7. LIMITACIONES

Es importante recordar que este estudio es limitado dada su naturaleza correlacional. Se observaron variables específicas en el colegio y se investigó su relación. Por lo tanto, no pudieron obtenerse conclusiones de causa-efecto (Meece, Herman, & McCombs, 2003). La investigación asumió que los efectos se dirigen desde el colegio hacia los profesores, y luego hacia los alumnos; sin embargo, en la realidad, la causalidad puede funcionar de diferentes maneras. Por lo tanto, estudios longitudinales pueden dar mayores luces sobre la direccionalidad de los efectos observados (Kaplan & Midgley, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- Al-Emadi, A. A. (2001). The relationships among achievement, goal orientation, and study strategies. *Social Behavior and Personality*, 29, 823-832.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (2002). Methods for studying goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. En C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 1-20). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Anderman, L. H., Patrick, H. H., Hruda, L. Z. & Linnenbrink, E. A. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. En C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 243-278). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112.
- Beltrán, J. A. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Research and Methods*, 16, 492-503.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Preliis and Simplis: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J. & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation. *International Journal of Educational Research*, 39, 339-356.
- Graham, S. & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Herrera, D. (2002). *Social insertion of high school graduates in Lima*. A socio-psychological study. Disertación doctoral no publicada, Universidad Católica de Lovaina.

- Heyman, G. D. & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231- 247.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, issues and applications* (pp. 1-15). London: Sage.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (2001). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the Simplis command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. En C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 187-212.
- Landis, R. S., Beal, D. J. & Tesluk, P. E. (2000). A comparison of approaches to forming composite measures in structural equation models. *Organizational Research Methods*, 3, 186-207.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. En C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). Nueva York: Academic Press.
- Machr, M. L. (2000, mayo). *Transforming school cultures to enhance student motivation and learning*. Documento elaborado presentado ante docentes y directores, Universidad de Lovaina, Bélgica.
- Machr, M. L. (2001). Studiemotivatie en leren bevorderen door de schoolcultuur te veranderen. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 84, 36-52.
- Machr, M. L. & Buck, R. (1992). Transforming school culture. En M. Sashkin & H. J. Walberg (Eds.), *Educational leadership and school culture* (pp. 40-57). Berkeley: McCutchan.
- Machr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder: Westview Press.
- Matos, L. & Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes en Lima. *Persona*, 9, 11-30.

- Matos, L., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and Language achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47, 51-70.
- Meece, J.L., Anderman, E. L. & Anderman L. H. (2006). Classroom goal structures, students motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Meece, J. L., Herman, P. & McCombs, B. L. (2003). Relations of learner centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39, 457-476.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Anderman, E. & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, *et al.* (1998). The development and validation of the scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 1, 77-86.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., *et al.* (1997). *Manual for the patterns of adaptive learning survey (PALS)*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., *et al.* (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C. & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102, 35-58.
- Phalet, K. & Lens, W. (1995). Achievement motivation and group loyalty among Turkish and Belgian youngsters. En P. R. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 9, pp.31-72). Greenwich: JAI Press Inc.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

- Pintrich, P. R., Conley, A. M. & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement-goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classrooms* (pp. 149-183). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2000). *A first course in Structural Equation Modeling*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Roeser, R. W., Marachi, R. & Gehlbach, H. (2002) A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching. En C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 205-241). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 3, 408-422.
- Stolp, S. (1994). Leadership for school culture. *ERIC Digest*, 91. Recuperado el 7 de julio de 2008, de la base de datos ERIC. Servicio de reproducción N° ED 370198.
- Struyf, E., Vandenberghe, R. & Lens, W. (2001). The evaluation practice of teachers as learning opportunity for students. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 215-238.
- Vandenberghe, R., D'hertefelt, M. & De Wever, H. (1993). Schools as implementors of an externally proposed improvement program. En F. K. Kieviet & R. Vandenberghe (Eds.), *School culture, school improvement & teacher development* (pp.55-76). Leiden: DSWO Press, Leiden University.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. & Lacante, M. (2004). 2004). Less is sometimes more: Goal-content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Witrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). Nueva York: MacMillan.

- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Wolters C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

Capítulo 3

El clima motivacional en la clase: evidencias empíricas en centros educativos*

Cecilia Thorne**
Mariela Centeno**
Micaela Wetzell**

1. INTRODUCCIÓN

La motivación para el aprendizaje está vinculada a las experiencias del alumno y al ambiente en que se encuentra (Lens & Vansteekiste, 2008; Maehr & Midgley, 1991; Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007; Pintrich & DeGroot, 1990). En la literatura psicológica existe suficiente evidencia que destaca la importancia del clima en la clase como una variable significativa que contribuye a mejorar el aprendizaje escolar. Uno de los aspectos fundamentales del clima en la clase es promover la motivación para el aprendizaje, que de acuerdo a varias investigaciones estaría vinculado a las experiencias que tiene el alumno en este contexto (Alonso, 1992; Alonso & Caturra, 1996; Ames, 1992; Good & Brophy, 1996; Huertas, 1997; Irureta, 1995 a y b; Kaplan & Maehr, 2007; Meece, Anderman & Anderman, 2006; Philip & Chambers, 1994; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001; Turner & Meyer, 2000).

El valor que tiene el clima en la clase en América Latina es destacado en un estudio acerca del rendimiento escolar realizado por la UNESCO (2002). Se encontró que el clima que se generaba en el aula era fundamental para el aprendizaje de los alumnos. Los resultados muestran que si se suman todos los factores extra escuela con los materiales, los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima emocional logrado en el aula. Son tres los factores que definirían un buen clima en la sala de clases: no violencia, ausencia de perturbaciones para estudiar y buenos amigos.

* Las autoras agradecen al profesor Arturo Calderón por su asesoría estadística en el presente capítulo.

** Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El clima en la clase se refiere a un conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones del alumno con relación a lo que sucede al interior del aula (Zahn, Kagan & Widaman, como es citado en Philip & Chambers, 1994). Se circunscribe a la dinámica de los ambientes más pequeños de aprendizaje y está constituido por la atmósfera de trabajo y las relaciones sociales dentro de la clase e influido por los estudiantes, los maestros y la gestión escolar (Somersalo, Solantaus & Almqvist, 2002). Un concepto relativo al clima en la clase es el de cultura y clima en la escuela (Maehr & Midgley, 1991) que se refiere no solo al énfasis que pone el colegio en determinadas políticas que estarían relacionadas a las metas planteadas dentro del colegio, sino a lo que perciben y sienten los alumnos con respecto a sus maestros, al personal en general y al ambiente físico y psicológico (Sink & Spencer, 2005).

Antecedentes del concepto de clima de la clase

El estudio del clima de la clase se apoya en la teoría del campo de Lewin, quien postuló el concepto de espacio vital, que tuvo influencia en el estudio de la personalidad y del aprendizaje. Para este autor la conducta (C) es una función (f) de la persona (P) y de su ambiente (A). Para comprender o predecir la conducta, se considera a la persona y a su ambiente como factores interdependientes. La totalidad de estos factores es el espacio vital (EV) de la persona, siendo $C = f(P, A) = f(EV)$. En consecuencia, el espacio vital incluye a la persona y a su ambiente psicológico (Lewin, 1978). De lo anterior, se desprende que una conducta no está determinada solo por la persona o por factores de su ambiente, sino que es resultado de ambos, actuando uno sobre otro. Además, la interacción entre la persona y el ambiente está siempre en continuo cambio (Schellenberg, 1981).

Asimismo, Lewin introduce el concepto de atmósfera psicológica definiéndola como una propiedad de la situación como un todo, que determinará la actitud y conducta de las personas. Con ello, se plantea la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital. Desde ese momento, muchos autores y enfoques comprenden que el ambiente y su interacción con las características personales son determinantes de la conducta humana (Cornejo & Redondo, 2001).

En la investigación educativa, las teorías de motivación se utilizan para explicar la elección de la actividad de los estudiantes, el compromiso, la persistencia, la búsqueda de ayuda y el desempeño escolar (Meece, Anderman & Anderman, 2006). El concepto de clima de la clase se apoya en la teoría de la expectativa por valor y la teoría de la motivación de logro, cuya evolución en el campo educativo se organiza a través de la teoría de orientación a la meta (ver capítulo 1).

La teoría de la expectativa por valor deriva del trabajo de Tolman y Lewin, quienes consideran que la conducta está dirigida por metas en la medida en que las personas se esfuerzan por conseguir objetos valorados positivamente y evitan objetos valorados negativamente. De acuerdo con los supuestos de esta teoría, las personas tienden a comprometerse más ante una tarea cuando esperan hacerla bien y cuando tiene valor para ellas (Meece, Anderman & Anderman, 2006; Tollefson, 2000). El modelo asume que la cantidad del esfuerzo es un producto de la expectativa de éxito y el valor dado a la recompensa. No existirá esfuerzo si la recompensa tiene poco o nada de valor para el estudiante. Además, si los estudiantes no esperan ser capaces de realizar una tarea de forma exitosa, no intentarán realizarla, así la recompensa tenga valor para ellos.

Las expectativas se convierten en una fuente importante de motivación, puesto que pueden afectar la intensidad y la persistencia de la conducta. De esta manera, el esfuerzo que estén dispuestas a poner las personas en una tarea corresponde al nivel en que esperan ser capaces de ejecutarla y a la valoración de las posibles recompensas a obtener (Good & Brophy, 1996).

La teoría de la motivación de logro se centra en los procesos cognitivos-sociales como fuentes de motivación. Ofrece un enfoque interesante para analizar la influencia de los ambientes educativos en la motivación del alumno y su aprendizaje (Meece, Anderman & Anderman, 2006). David McClelland y John Atkinson, quienes han estudiado la motivación de logro por muchos años y en diferentes contextos, definen la necesidad de logro como la búsqueda del éxito con estándares de excelencia (Reeve, 1992). Atkinson (1964) centró su atención en las diferencias individuales y sugiere que las emociones anticipadas de cada persona determinan su acercamiento o alejamiento frente a actividades orientadas al éxito. El modelo de Atkinson incluye cuatro variables que son: conducta de logro, motivación de logro, la probabilidad del éxito y el incentivo hacia el éxito. Este autor también asume que en las conductas de logro no solo interviene la aproximación al éxito, sino también la tendencia a evitar el fracaso. Esto se produce cuando la persona tiene miedo de perder su autoestima o el respeto social (Reeve). Las expectativas de éxito traducen la evaluación que la persona realiza de sus probabilidades de éxito en la tarea, que a veces se manifiesta cuando se piensa o se dice: «actividades vinculadas a esto me resultan muy difíciles», «creo que puedo hacerlo», «esto lo hace cualquiera», entre otras elaboraciones. Por último, el grado de incentivo que supone, en un momento dado, conseguir el éxito en una tarea se deriva del grado de desafío que implica la misma, el cual depende de su dificultad y está en relación inversa con las probabilidades de éxito (Alonso, 1992). Así, las personas tendrían un menor incentivo para realizar una tarea cualquiera si la probabilidad de éxito es alta (una tarea fácil) o si es

baja (una tarea difícil), concluyendo que ese incentivo sería más alto cuando la probabilidad de éxito fuera moderada, es decir un 50% de probabilidad de éxito (Turner & Meyer, 2004).

La teoría de orientación a la meta es quizás la que más se utiliza y presenta un marco de referencia que se relaciona con la motivación en la escuela y se adapta mejor para explicar el rol del contexto; a través de esta propuesta, se destaca la importancia de características ambientales que promueven el compromiso y el desempeño escolar (Kaplan & Maehr, 2007). Resulta útil para analizar la influencia de los ambientes de aula sobre la motivación de los estudiantes y su aprendizaje. Esta teoría se centra especialmente en las intenciones de los estudiantes o sus razones para actuar haciendo una elección y explica también la tendencia a persistir en las diferentes actividades de aprendizaje. Investigaciones focalizadas en la clase han examinado cómo los profesores pueden crear diferentes estructuras de meta en el aula mediante el uso de distintas estrategias instruccionales, grupales y de evaluación (Meece, Anderman & Anderman, 2006).

Se consideran dos orientaciones principales a la meta que las personas pueden adoptar en situaciones de logro: aquellas que se orientan al dominio y la destreza, frente a aquellas que se orientan únicamente al desempeño. Los alumnos que se orientan al dominio estarán más enfocados al aprendizaje, la comprensión, el desarrollo de destrezas y en comprender la información. Esta orientación se asocia a resultados positivos como la autoeficacia, la persistencia, la preferencia por los retos, el aprendizaje autorregulado y los afectos positivos. En cambio, aquellos alumnos que se orientan hacia las metas de desempeño tienden a asociarse a patrones negativos de conocimiento, afecto y conducta y utilizan estrategias de aprendizaje más superficiales que profundas (Kaplan & Maehr, 2007).

El clima en la clase

El clima positivo en la clase incluye la organización de la actividad en el aula, el ritmo de trabajo, la claridad de los objetivos, los procedimientos, el grado de alboroto, los períodos de tiempo libre o «sin tener qué hacer» y las preferencias mostradas por el docente (Alonso, 1992). El buen clima se explica por las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, destacándose características como la cordialidad, la camaradería, la sonrisa, el cariño, la confianza y la solidaridad entre los compañeros (Murillo, 2007). Es importante fomentar un medio de trabajo entusiasta, agradable y desafiante para los estudiantes y los profesores, poniendo énfasis en el respeto mutuo, la confianza, la tolerancia y el trabajo en equipo (Arancibia, 1992).

La actuación del docente y del estudiante se desarrolla de acuerdo a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales y prácticas sociales existentes en el contexto de la clase. En ella pueden crearse tanto ambientes positivos como negativos. En el ambiente positivo, los estudiantes perciben el apoyo y respeto de sus pares y profesores, se identifican con las materias y con el colegio. En cambio, en el ambiente negativo pueden sentir irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía o temor al castigo y al error (Ascorra, Arias & Graff, 2003). Andrade (1995) acentúa el ambiente afectivo que predomina en el salón de clases, resultado de la interacción maestro-alumno y de los estudiantes entre sí. El clima agradable motivará a trabajar, a mejorar la relación entre el profesor y los estudiantes y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ambiente que se genera en el salón de clase influye en el aprendizaje directa e indirectamente. La influencia es directa cuando el alumno logra un buen desempeño académico e indirecta cuando se compromete y mantiene su esfuerzo (Linares *et al.*, 2005). El maestro puede promover la motivación para aprender ofreciendo a sus estudiantes tareas o actividades atractivas que satisfagan su curiosidad e interés. Una tarea es considerada atractiva si desafía las capacidades del alumno y le permite, al mismo tiempo, tener cierto control del reto (Covington, 2000). Pintrich y DeGroot (1991) encontraron que los estudiantes que valoraron las tareas (las percibidas como importantes e interesantes) utilizaron de manera más frecuente estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje, las cuales fueron relacionadas con un mayor éxito en clase.

Las investigaciones acerca de la influencia del ambiente en la clase indican que cuando un maestro brinda mayor apoyo, los estudiantes se sienten más cómodos, piden ayuda y hacen más preguntas. El docente debe brindar oportunidades para preguntar, dar instrucciones sobre cómo preguntar, responder a las preguntas, así como recompensar y sancionar cuando es necesario (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). En otras palabras, las metas, actitudes, atribuciones y percepciones del estudiante acerca del contexto académico conforman un conjunto de factores interrelacionados que deben considerarse para entender el proceso de aprendizaje y la construcción de significados (Valle, Gonzales, Barca & Núñez, 1996).

Es fundamental, asimismo, comparar al alumno con su propio progreso y evitar contrastarlo con el rendimiento de sus compañeros. En ocasiones, los estudiantes con bajo rendimiento se esfuerzan en clase, pero la actitud del docente y de sus compañeros puede ser tan desalentadora que conduce a los estudiantes a no hacer preguntas si tienen alguna duda (Good & Brophy, 1996).

Las diversas definiciones e investigaciones hacen alusión a que el clima en la clase se basa en la percepción que tienen los alumnos acerca de la relación con

sus profesores. Aquellos alumnos que perciben el apoyo de sus profesores, generalmente, se sienten más motivados en clase. El clima de la clase está relacionado con el orden y funcionamiento de las actividades dentro del aula; son también importantes para promover la responsabilidad, la motivación intrínseca, el conocimiento y la habilidad, el equilibrio entre la organización de la clase por parte del profesor y la autonomía de los estudiantes (Heather, 2006).

En los estudios sobre evaluación del clima en la clase por los alumnos se han identificado hasta nueve dimensiones con relación al clima. Estas son: claridad, orden, niveles de logro, imparcialidad, participación, apoyo, seguridad, interés y ambiente (Hernández y Hernández & Sancho, 2004).

2. CONCEPTOS RELEVANTES ACERCA DEL CLIMA EN LA CLASE

El modelo TARGET plantea las siguientes categorías de la actividad escolar, relacionadas al entorno, como indicadores que facilitan la aparición de la motivación hacia el aprendizaje: la tarea, la autoridad, el reconocimiento, el trabajo en grupo, la evaluación y tiempo. La orientación a la meta va a depender si esta busca aumentar el dominio y el conocimiento o si se pone énfasis en incrementar la ejecución y realización de la meta (Maehr & Midgley, 1991; Kaplan & Maehr, 2007).

La tarea se refiere a aquello que se le pide al alumno que haga. Comprende la selección y presentación de las actividades propuestas por el docente en clase. El trabajo planteado en clase debe tener una dificultad intermedia y debe ser significativo para favorecer la autonomía y el interés de los estudiantes.

La autoridad se refiere a la forma en que el docente maneja la clase. Toma en cuenta la participación de los estudiantes en el aprendizaje y en las decisiones en la clase. Los profesores democráticos consiguen un grado razonable de control en el aula, de un modo indirecto; se presentan como facilitadores de la realización de las tareas y promueven la participación del alumnado en la toma de decisiones. Ni los profesores autoritarios, centrados en la disciplina y el control de la conducta de los estudiantes, ni los profesores permisivos, que tienen poco control de la conducta de sus estudiantes van a incrementar la motivación significativamente.

El reconocimiento se refiere a elogiar a los estudiantes por haber realizado algo bien, independientemente de cómo se evalúe el progreso. Lo esperado es que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso del alumno, insistiendo en que los errores forman parte del proceso de aprendizaje y enseñando, al mismo tiempo, el modo de realizar la tarea. Es importante tomar en cuenta que la motivación por el aprendizaje se ve facilitada cuando el elogio y la evaluación se hacen del

modo más privado posible. El elogio, en público, favorece la aparición de las comparaciones entre alumnos dentro del aula, lo cual promueve un esquema que estaría incidiendo, sobre todo, en la motivación extrínseca, dado que se promovería el lucimiento y no necesariamente la motivación intrínseca por el aprendizaje.

La colaboración y el trabajo en grupo facilitan las relaciones entre los alumnos, ellos aprenden más, mejoran en su rendimiento, se sienten motivados y aumentan su autoestima. De igual manera, aprenden habilidades sociales más efectivas, ya que se incrementa el respeto, la solidaridad y los sentimientos de obligación y ayuda. Asimismo, se favorece la motivación intrínseca, que está basada en el interés y placer de llevar a cabo una actividad determinada. Las actividades se llevan a cabo por voluntad propia, asumiéndose la responsabilidad del propio aprendizaje y no únicamente guiados por la recompensa a conseguir.

La evaluación juega un papel fundamental en la aparición y consolidación de patrones motivacionales, mediante la búsqueda de diferentes tipos de metas. Existen tres criterios relevantes de la evaluación con sus respectivas consecuencias motivacionales. La primera es la dimensión norma-criterio. Cuando se le da al alumno información normativa sobre su rendimiento, se promueve la percepción de que este es dependiente de una única capacidad. Por el contrario, al hacer una evaluación referida a criterios concretos de logro, se facilita la percepción de que el alumno puede ajustar su aprendizaje a tales criterios. La segunda es la dimensión proceso-producto. En este caso, realizar una evaluación centrada en el producto final, sin dar información sobre el proceso, hace que el alumno se centre en su nivel de ejecución y no en el proceso. En el caso de fallar, buscará excusas que protejan su autoestima o, por el contrario, se dejará llevar por el miedo al fracaso. En cambio, una información sistemática sobre el proceso, que no tiene que obviar necesariamente la información relativa al producto, centrará la atención del alumno en el desarrollo de pautas de mejora o control de su actuación en la línea de la motivación por el aprendizaje. La tercera dimensión es la evaluación pública-privada. Hacer públicos los resultados de una evaluación promueve un clima de competición y fomenta la atribución del éxito a la habilidad. En cambio, cuando se informa a los alumnos privadamente sobre su rendimiento, se centra su atención en el trabajo personal y en el modo de superar los posibles errores. Tal como en el caso del reconocimiento, en unos casos se estaría fomentando la motivación extrínseca y en otros la motivación intrínseca.

Por último, el tiempo se refiere a cómo es utilizado y cuál es la flexibilidad que se tiene en su manejo. Es conveniente controlarlo con cierta tolerancia cuando los estudiantes realizan sus actividades de acuerdo al tipo de tarea y tomando en cuenta el caso de los más lentos. Se trata de hacer asignaciones de

tiempo especiales para estos casos sin alterar el ritmo de la clase, ni atender contra el ritmo personal.

Dentro de esta misma línea, Alonso y Caturla (1996) señalan que los maestros crean el ambiente que puede afectar la motivación para aprender de forma positiva. Identifican en el ámbito de la clase las siguientes categorías: la manera en que se inician las clases, la organización de las actividades, la interacción con los estudiantes y la forma de evaluar.

El profesor, desde el inicio de la clase, debe captar la atención y despertar la curiosidad y el interés de sus alumnos. La organización de las actividades dependerá de su planteamiento, y puede variar de acuerdo al grado de autonomía que el alumno dispone para la realización de una tarea y al tipo de interacción entre los alumnos que esta demanda. Para que el estudiante se sienta o sea autónomo cuando trabaja, es útil que el profesor brinde el máximo de posibilidades de elección: por ejemplo, asignarle varios temas de trabajo para que seleccione alguno(s). La organización en grupos cooperativos bajo ciertas condiciones (tipo de tarea, tamaño o composición del grupo y características de los alumnos) parece ser un factor especialmente útil, tanto para estimular el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender, como para facilitar su rendimiento.

Dentro de la interacción del profesor con los alumnos, uno de los factores contextuales que más contribuyen a definir la motivación de los alumnos y a facilitar o dificultar el aprendizaje lo constituyen los mensajes dados por el profesor. Los mensajes pueden orientar su atención en distintas direcciones. Pueden sugerir que la tarea es relevante para distintos tipos de metas y al poner la mencionada tarea en relación con distintos objetivos ayudan al alumno a aprender cómo realizarla; se le enseña a planificarla y a establecer metas realistas, a dividirla en pasos, y a buscar o comprobar posibles medios de superar las dificultades. Los mensajes deben orientar la atención hacia el proceso, en lugar del resultado, sugerir las estrategias a emplear para hacer la tarea, ayudando al alumno a pensar y a no quedarse bloqueado.

Por último, la evaluación del aprendizaje debe estar diseñada para determinar si los estudiantes están logrando adquirir los conceptos, percatarse de cuáles son los errores, por qué y cómo superar el problema. Es importante orientarlos hacia la autonomía y ayudarlos a corregir las estrategias inadecuadas de pensamiento, afrontamiento del fracaso y autorregulación.

Alonso (1992) también señala el carácter evolutivo de la motivación. Entre los 11 y 12 años comienzan a consolidarse las diferencias entre los estudiantes por las metas que persiguen y las atribuciones de sus éxitos y fracasos; es decir, se diferencian los que atribuyen los fracasos a causas no modificables ni controlables de los que los atribuyen como superables. Se diversifican las expectativas,

ya que a medida que los niños crecen, se tornan más realistas. Adicionalmente, cuando se llega a la adolescencia aumenta la importancia de la aprobación de los compañeros y el valor académico.

3. EVALUACIÓN DEL CLIMA EN LA CLASE

MacAulay (1990), en una revisión de la literatura sobre el tema, identificó varios instrumentos que buscan evaluar el clima en la clase, entre estos se encuentran:

- La escala de ambiente de aula CES (Moos & Trickett, 1974);
- El inventario de ambiente de aprendizaje LEI (Fraser *et al.*, 1982);
- El inventario mi clase MCI (Fraser *et al.*, 1982);
- La encuesta de ambiente de aula individualizada ICEQ (Fraser, 1986).

Todas las pruebas arriba mencionadas han sido desarrolladas en inglés. Las tres primeras se usan, principalmente, con estudiantes de secundaria y la última con niños de primaria.

Alonso y colaboradores (Huertas, 1997) han desarrollado varios instrumentos en España:

- La Escala multidimensional de atribuciones EMA- II (Alonso & Montero, 1983);
- El Cuestionario de clima motivacional de clase CMC-1 (Alonso & García, 1987);
- El Cuestionario de motivación hacia el aprendizaje y la ejecución MAPE-II (Alonso, Montero & Mateos, 1992);
- El Cuestionario de motivación hacia el aprendizaje MAPE-I (Alonso & Sánchez Ferrer, 1992);
- El Cuestionario de estilos atributivos EAT (Alonso & Sánchez García, 1992);
- El Cuestionario de expectativas de control ECO (Alonso & Arce, 1992).

El CMC-1, fue adaptado y desarrollado por Irureta (1995 a y b) en Venezuela, quien elaboró una versión que es el Cuestionario de clima motivacional de clase ampliado CMC-VENZ. Esta es una de las pruebas adaptada en Latinoamérica, por lo que se consideró pertinente utilizarla como referencia para las investigaciones que presentaremos a continuación.

4. EVIDENCIAS EMPÍRICAS DEL CLIMA EN LA CLASE EN EL PERÚ

A partir de la revisión teórica se destaca el valor del clima en la clase como un aspecto importante que contribuye al rendimiento escolar. El resultado del estudio realizado por UNESCO (2002) en colegios de América Latina refuerza esta

posición. En el Perú son escasos los estudios que hacen referencia a este tema (Andrade, 1995; Cueto, Ramírez & León, 2003).

La pregunta central que ha guiado las investigaciones que se presentan a continuación es: ¿Cómo perciben el clima en la clase los alumnos de sexto grado de primaria? Para responder a esta pregunta se llevaron a cabo dos estudios, uno en el Callao y otro en Lima. Se seleccionaron alumnos de sexto grado de primaria para ambos estudios; se eligió este grupo tomando en consideración los resultados de otras investigaciones que indican que este grupo representa una edad en la cual los estudiantes ya tienen más claras sus expectativas y metas, así como las atribuciones de éxitos y fracasos (Alonso, 1992).

En el primer estudio se realizó la investigación en colegios estatales y particulares del Callao y en el segundo caso en colegios religiosos de Lima, también de gestión estatal y particular. A continuación se reportan ambos estudios, cuyo objetivo común fue evaluar el clima en la clase en alumnos de sexto grado de primaria.

Estudio 1

La pregunta que guió este estudio en particular fue: ¿Existen diferencias entre en clima en la clase en colegios estatales y particulares del Callao? Los objetivos del estudio fueron describir el clima motivacional en la clase reportado por estudiantes de sexto grado de primaria de la Provincia Constitucional del Callao, comparar los hallazgos por tipo de gestión y adaptar el cuestionario a la muestra aplicada. Para una versión completa del estudio remitirse al trabajo de Wetzell (2009).

Los participantes fueron 148 estudiantes de sexto grado de primaria, cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 13 años, provenientes de dos colegios estatales y cuatro colegios particulares de nivel socioeconómico bajo y medio bajo, respectivamente. En cada colegio estatal se seleccionaron dos secciones, y en el caso de los colegios particulares a todos los estudiantes del nivel correspondiente. En la tabla 3.1 se presenta la composición de la muestra.

Tabla 3.1

Distribución de participantes de los colegios del Callao por sexo y tipo de gestión

Colegio	Hombres	Mujeres	Total
Estatales	46	43	89
Particulares	30	29	59
Total	76	72	148

El instrumento empleado fue el Cuestionario de clima motivacional de clase ampliado CMC- VENZ de Irureta (1995a y b). Se trabajó con estudiantes de 11 a 15 años y su aplicación colectiva tuvo una duración de aproximadamente 50 minutos. Constaba de 92 afirmaciones que los alumnos debían responder mediante una escala Likert cuyos valores fueron: total desacuerdo (0), desacuerdo (1), indiferente (2), acuerdo (3) y total acuerdo (4). El cuestionario estaba compuesto por seis factores dentro del clima motivacional en la clase: clima de interés, ritmo de clases agobiante, favoritismo del profesor, rechazo por el trabajo en grupo, alboroto y desorganización y trabajo en grupo. Cada uno de estos factores ha sido definido de acuerdo a lo establecido por Irureta.

- *Clima de interés versus lo contrario*: el docente que genera un clima de interés en el aula se preocupa que cada estudiante aprenda, evita favorecer a los que rinden más, apoya a los que lo necesitan, lleva una velocidad de clases adecuada, presenta los objetivos de las sesiones, muestra la relevancia de lo que se estudia, elogia a los estudiantes por sus avances y los orienta más hacia el proceso que al resultado.
- *Ritmo de clases agobiante versus ritmo adecuado*: el ritmo agobiante se refiere a situaciones en las cuales el docente realiza la clase demasiado rápido. En estas circunstancias la clase puede resultar angustiada y los objetivos poco claros, ello impide a los estudiantes avanzar adecuadamente.
- *Favoritismo del profesor versus equidad en el trato a los estudiantes*: el profesor que tiene favoritismo, se dedica a los mejores estudiantes y se preocupa muy poco por los que tienen dificultades.
- *Rechazo por el trabajo en grupo versus lo contrario*: este factor se refiere a la preferencia de parte de los estudiantes por el trabajo individual y a la presencia de un clima de individualismo en el aula.
- *Alboroto y desorganización versus orden, organización y claridad de los objetivos*: este factor se refiere al desorden, impuntualidad, ausencia de objetivos claros, pérdidas de tiempo en otras actividades que se puedan presentar en clase.
- *Trabajo en grupo versus ausencia de esta forma de trabajo*: las puntuaciones altas en este factor indican que se trabaja frecuentemente en grupo durante la clase, independientemente si esta forma de trabajo es preferida o no por los estudiantes.

Se realizó un piloto, antes de aplicar el CMC-VENZ, a fin de comprobar si los estudiantes comprendían los reactivos del instrumento. El piloto se administró a diez niños de sexto grado de un colegio estatal con características similares a los participantes que se pretendía estudiar.

Antes de la aplicación se hicieron las coordinaciones pertinentes con los directores de los colegios y se solicitó la respectiva autorización, tanto de los docentes como de los participantes. Se ingresó a las aulas los días acordados y se presentaron, tanto a los docentes como a los estudiantes, los objetivos de la investigación. Luego se procedió a aplicar el CMC-VENZ de manera colectiva. Una vez que los estudiantes terminaron, aproximadamente a los 50 minutos, se recogieron los cuestionarios.

Para adaptar el CMC-VENZ a la muestra aplicada, se procedió a realizar el análisis factorial y de confiabilidad. El análisis factorial se aplicó a los 92 ítems originales del cuestionario, replicando los análisis estadísticos utilizados por la autora para su adaptación (Irureta, 1995a y b). Adicionalmente, se llevó a cabo el análisis de confiabilidad del instrumento. De acuerdo a los resultados obtenidos se eliminaron los dos últimos factores, los cuales no alcanzaron los valores mínimos requeridos, quedando así los siguientes factores: clima de interés, ritmo de clases agobiante, favoritismo del profesor y rechazo por el trabajo en grupo.

Se procedió a realizar nuevamente el análisis factorial y de confiabilidad. Un criterio para eliminar ítems a partir del análisis factorial fue que la correlación del ítem con el factor empírico fuera menor a $\pm 0,30$. En la tabla 3.2 se observa que se han identificado tres factores y 45 ítems que cumplen los criterios. El factor 1 empírico se asocia a ritmo de clases agobiante y favoritismo del profesor, el factor 2 empírico se refiere a clima de interés y el factor 3 a rechazo del trabajo en grupo. Como se ha mencionado, el ritmo de clases agobiante y favoritismo del profesor correlacionan con un solo factor empírico, lo cual los convirtió en subáreas. Así, detrás de estas subáreas puede haber una dimensión común para la muestra del presente estudio, en particular. Habría que aplicar el instrumento a muestras más grandes para observar si se comportan de la misma manera. En este caso, dado que existe un soporte teórico anterior (Alonso & Caturla, 1996; Irureta, 1995a y b; 1996; 1998; Kaplan & Maehr, 2007; Maehr & Midgley, 1991) y el grupo es pequeño, es útil considerar a las subáreas de forma separada para los análisis descriptivos y comparativos. Luego, a fin de que los cuatro factores en mención se orienten consistentemente y en un mismo sentido, se optó por una modificación de la orientación para los tres últimos factores y se les dio más bien un sentido positivo. Es decir, ritmo de clases agobiante, fue cambiado a ritmo de clases adecuado, favoritismo del profesor a equidad del profesor y rechazo por el trabajo en grupo a aceptación del trabajo en grupo.

Para establecer la confiabilidad del instrumento para cada factor, se utilizó el coeficiente de consistencia interna α de Cronbach, cuyos resultados oscilaron entre 0,81 y 0,62. En el factor clima de interés se obtuvo un α de 0,81, en el factor ritmo de clases adecuado un α de 0,80, en el factor equidad del profesor

un α de 0,79 y en el factor aceptación del trabajo en grupo un α de 0,62. Finalmente, el cuestionario quedó conformado por 45 ítems válidos y confiables (ver anexo A al final del capítulo para el detalle de los ítems).

Resultados y discusión del Estudio 1

Esta investigación ofrece una versión abreviada del CMC-VENZ de Irureta (1995a y b). Los análisis de validez y confiabilidad han confirmado los siguientes factores: clima de interés, ritmo de clases adecuado, equidad del profesor y aceptación del trabajo en grupo. Asimismo, se disminuyó el número de ítems y se cambió el sentido de los factores a positivo.

Los resultados descriptivos indican que a nivel de la muestra total de colegios (estatales y privados) todos los factores tienen una media superior a dos. Es decir, en general, los estudiantes perciben un clima en la clase como medianamente adecuado. El factor clima de interés presenta una media más alta y supera a los demás factores, sin alcanzar los valores deseados. Esto indicaría que los maestros se preocupan medianamente por que los estudiantes aprendan y que se promueve de forma limitada tanto la orientación hacia el dominio, el énfasis en el aprendizaje o el planteamiento de una variedad de tareas interesantes (Kaplan & Maehr, 2007; Maehr & Midgley, 1991; Tapola & Niemivirta, 2008), como el aprendizaje autorregulado mencionado por Pintrich y De Groot (1990). Los docentes deberían tener en cuenta estos puntos, en especial en estudiantes de sexto grado, que tienen en promedio 11 años, para quienes las metas, las atribuciones de sus éxitos y fracasos, la motivación intrínseca y la autonomía empiezan a convertirse en el motor principal de su aprendizaje (Alonso, 1992; Acosta, 1998).

Los factores que le siguen son: equidad del profesor y ritmo de clases adecuado. En estos casos la opinión de los alumnos no siempre está de acuerdo con el hecho de que el profesor se preocupa por aquellos que tienen problemas y es posible que los docentes evaluados muestren preferencias por los mejores alumnos. Por otro lado, los estudiantes pueden sentirse abrumados por la cadencia con que se llevan a cabo las actividades. Finalmente, el que obtiene una media menor es el factor aceptación del trabajo en grupo (ver tabla 3.3). Los datos recogidos indican que no siempre se propicia un ambiente favorable para que los alumnos desarrollen sus actividades en conjunto y aprendan a compartir las actividades académicas con sus compañeros.

Tabla 3.2 Estructura Factorial del CMC-VENZ. Análisis de componentes principales (rotación oblimín)

Factores	Ítems	Factores empíricos		
		Factor 1	Factor 2	Factor 3
Clima de interés	7	-0,09	0,47	-0,08
	34	0,03	0,51	-0,03
	35	-0,07	0,54	0,07
	37	-0,23	0,59	0,14
	40	0,07	0,59	0,02
	43	-0,03	0,40	0,03
	69	-0,15	0,54	0,09
	76	0,10	0,45	-0,01
	77	-0,23	0,62	0,24
	83	-0,05	0,46	0,04
	86	-0,05	0,49	-0,06
	88	-0,08	0,40	0,34
	93	-0,06	0,49	0,18
	96	0,11	0,48	-0,11
	103	0,20	0,44	0,08
	104	-0,08	0,36	0,01
106	-0,09	0,42	-0,09	
Ritmo de clase adecuado (subárea)	20	0,47	-0,08	0,01
	32	0,39	0,02	0,32
	33	0,53	-0,12	-0,08
	41	0,51	-0,13	0,32
	44	0,50	-0,07	0,01
	52	0,55	0,00	0,38
	58	0,50	-0,12	0,26
	63	0,45	0,15	0,02
	70	0,39	-0,11	0,32
	82	0,56	0,21	-0,04
	92	0,66	-0,06	0,17
	97	0,56	-0,08	0,24
	11	0,59	-0,14	0,26
	56	0,46	-0,02	0,36
	66	0,53	0,06	0,15
	68	0,60	-0,14	0,11
Equidad del profesor (subárea)	71	0,57	-0,18	0,12
	78	0,53	0,02	0,31
	81	0,54	-0,21	0,32
	91	0,45	-0,03	0,16
	99	0,40	0,19	0,02
	100	0,55	-0,16	0,45
Aceptación del trabajo en grupo	12	0,11	0,03	0,48
	50	0,27	-0,14	0,55
	74	0,13	0,13	0,58
	79	0,19	-0,06	0,62
	84	0,19	0,21	0,42
	85	0,39	0,01	0,43

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Tabla 3.3

Medias y desviaciones estándar para la muestra total de colegios (N = 148)

Factores	Media	DE
Clima de interés	2,75	0,66
Ritmo de clases adecuado	2,24	0,79
Equidad del profesor	2,33	0,87
Aceptación del trabajo en grupo	2,09	0,84

Para describir y comparar la media de los factores del clima motivacional en la clase por tipo de gestión educativa se computaron las medias y desviaciones estándar y se calculó la *t* de Student para muestras independientes. Los resultados obtenidos, tal como se pueden ver en la tabla 3.4 y en la figura 3.1, indican que las medias de todos los factores de los colegios particulares superan a los colegios estatales, encontrándose diferencias significativas $p < 0,01$ para todos los casos. La tendencia a percibir el clima de clase para ambos tipos de gestión es muy parecido, salvo en lo que se refiere al factor equidad del profesor. El factor clima de interés es el que destaca, tanto en los colegios de gestión pública como particular. El factor ritmo de clases adecuado se encuentra en segundo lugar para el caso de los colegios estatales, en cambio, para los colegios particulares está el factor equidad del profesor. En último lugar, para ambos tipos de colegio, se encuentra el factor aceptación del trabajo en grupo.

Estos resultados permiten afirmar que los estudiantes de los colegios particulares perciben, en general, un mejor clima en la clase que los de los colegios estatales. El único factor que destacan los alumnos de colegios particulares es el de clima de interés. Pese a que destaca este factor y a las diferencias existentes con los centros educativos públicos, no se puede indicar que los colegios particulares tengan el clima de clase apropiado que favorezca una orientación al aprendizaje, la comprensión de la información y el desarrollo de destrezas (Kaplan & Maehr, 2007). En los colegios estatales esta situación es aún es más limitada. Llama la atención, por otro lado, el poco interés que se pone para llevar a cabo trabajos en grupo. Este aspecto es fundamental, no solo para mejorar la motivación intrínseca e incrementar la autoestima, sino sobre todo, para el desarrollo de habilidades sociales, el respeto y la solidaridad con sus compañeros. Este aspecto apareció como central en el estudio de la UNESCO (2002) y en una investigación realizada por Cueto *et al.* (2003).

En resumen, los resultados muestran que hay diferencias entre todos los factores del CMC de acuerdo al tipo de gestión. Los colegios estatales presentan

puntajes significativamente más bajos, lo cual quiere decir que el CMC que se está fomentando en este tipo de colegios es menos adecuado que en los particulares. Estos hallazgos coinciden con los resultados de los trabajos de Cueto, Ramírez, León y Guerrero (2004) en los que se señala que en los colegios estatales se acentúan los errores en lugar de los logros de los estudiantes, los resultados en vez de los procesos; es decir, casi no se refuerza y retroalimenta el aprendizaje, de forma oral o en las tareas que los estudiantes hacen en sus cuadernos o cuadernos de trabajo. Igualmente, estos resultados coinciden con las diferencias mostradas por Morales (1999), Pinzás (1993) y Thorne (1991; 2005) en estudios sobre el rendimiento en la lectura y el Primer estudio internacional comparativo de la UNESCO (UMC & GRADE, 2001) en cuanto al desempeño de los estudiantes de colegios estatales y particulares de nuestro medio. Thornberry (2003) señala, además, que existen diferencias entre la motivación de logro y rendimiento entre los estudiantes por tipo de gestión.

Tabla 3.4

Resumen de las medias, desviación estándar, valores t de Student y grados de libertad de los factores por tipo de gestión

Factores	Tipo de Gestión	Tipo de Gestión		gl	Valores t
		Estatal (N = 89)	Particular (N = 59)		
Clima de interés	M	2,61	2,95	146	-3,127**
	DE	0,65	0,63		
Ritmo de clases adecuado	M	2,03	2,55	146	-4,110***
	DE	0,73	0,78		
Equidad del profesor	M	2,01	2,81	146	-6,121***
	DE	0,75	0,82		
Aceptación del trabajo en grupo	M	1,88	2,42	101	-3,790***
	DE	0,71	0,93		

* $p < ,05$. ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

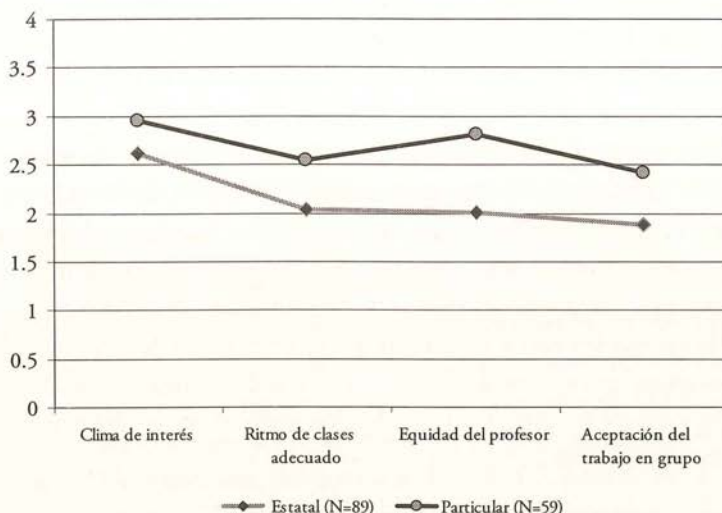


Figura 3.1 Comparación de medias de los factores de clima de clase en los colegios laicos por tipo de gestión (Estudio 1)

Estudio 2

Este estudio tuvo como objetivo describir cómo es el clima en la clase en cuatro colegios religiosos, dos de gestión estatal y dos de gestión particular. La pregunta que guió este estudio fue: ¿Existen diferencias en cuanto a la gestión de los colegios religiosos estatales y particulares? Se elaboró un cuestionario de clima en la clase para alumnos de sexto grado de primaria, confiable y válido con normas de aplicación y calificación para colegios de Lima. Para una versión completa del estudio consultar el trabajo de Centeno (2008).

Para la elaboración del cuestionario se usaron como modelos los cuestionarios CMC-1 de Alonso y García, 1987 y CMC-VENZ de Irureta (Irureta, 1995 a y b), recogiendo los criterios de evaluación y tomando como referencia el diseño de los ítems y las escalas. Se construyó un cuestionario conformado por 52 reactivos que fue sometido a siete jueces, todos psicólogos, para establecer la validez de contenido. Cada juez recibió el mismo formato de validez, que contenía las instrucciones y los criterios de calificación correspondientes. Con respecto al enunciado del ítem, los jueces debieron evaluar si hacía referencia o no al constructo del clima en la clase y determinar a qué área de las planteadas pertenecía cada una. En lo referente al constructo, todos los ítems alcanzaron un acuerdo superior a 80%; sin embargo, no todos los ítems alcanzaron un índice de pertinencia a las escalas superior a 0,7, por lo que se eliminaron

diez preguntas. Cabe señalar que se modificó ligeramente la redacción de 23 ítems, recogiendo las sugerencias proporcionadas por los jueces para facilitar su comprensión. De este modo la prueba final quedó conformada por 42 ítems, tal como aparece en el anexo B al final del capítulo.

Los participantes fueron 472 escolares, cuyas edades oscilaban entre 10 y 14 años. La distribución de los participantes se presenta en la tabla 3.5. Todos provenían de cuatro colegios religiosos mixtos, dos estatales y dos particulares, de nivel socioeconómico bajo y medio alto, respectivamente. Si bien todos los participantes provienen de colegios religiosos católicos, algunos tienen una gestión mixta en que los maestros forman parte del sector público, pero al mismo tiempo enseñan en colegios dirigidos por una orden religiosa y reciben una capacitación pedagógica especial. Los colegios particulares también son dirigidos por una orden religiosa.

Tabla 3.5

Distribución de los participantes de los colegios religiosos según sexo y tipo de gestión

Colegio	Hombres	Mujeres	Total
Estatales	157	141	298
Particulares	80	94	174
Total	237	235	472

El Cuestionario de clima en la clase, diseñado para evaluar la motivación generada por el docente en clase, está dirigido a escolares entre los 10 y 14 años de edad, que cursan el sexto grado de primaria. Es un cuestionario de fácil administración y cuyo tiempo de aplicación es de aproximadamente de 30 minutos.

La prueba considera cinco escalas dentro del clima motivacional en la clase: ambiente de trabajo, ritmo de clase agobiante, interés por que el alumno aprenda, clima de competición-cooperación y trabajo en grupo. El anexo B que aparece al final del capítulo presenta la versión completa de la prueba.

- El *ambiente de trabajo* hace referencia al orden dentro del aula (nivel de ruido y permisividad de movimiento en clase), la organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje por parte del profesor.
- El *ritmo de la clase agobiante* se refiere a la ansiedad generada por la velocidad con que explica el profesor, el tiempo que da para la realización de las tareas y cuánto se detiene en cada tema.
- El *interés por que el alumno aprenda* recoge la sensación de cómo cada alumno es animado a progresar sin tomar en cuenta el progreso de los demás.

- El *clima de competición* hace referencia a aspectos tales como el favoritismo del profesor hacia los más capaces, a la frecuente comparación que realiza el docente entre los alumnos y a las actividades que organiza para poner de manifiesto quienes son mejores y peores.
- La *escala de cooperación y trabajo en grupo* toma en cuenta el grado con el que el profesor propicia el trabajo colectivo y las conductas de ayuda en las clases.

Cada respuesta puede ser calificada con un puntaje que varía del 0 al 3, siendo las posibilidades de respuesta las siguientes: total desacuerdo (0), desacuerdo (1), acuerdo (2), total acuerdo (3). Se debe considerar que los resultados obtenidos deben ser interpretados de manera grupal. A mayor puntaje obtenido, mejor clima de clase. Sin embargo, en la calificación hay que tomar en cuenta que de los 42 ítems, 18 son inversos. Estos son: 3, 4, 5, 8, 11, 12, 18, 24, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 37, 38, 41, 42 en los cuales hay que invertir los puntajes. Se invalida la prueba si se marca más de una alternativa o se omite alguna respuesta.

Antes de la aplicación se coordinó con los directores y se solicitó la respectiva autorización, tanto de los docentes como de los participantes. Se aplicó el cuestionario grupalmente en el aula, durante el curso de Comunicación Integral, en los respectivos colegios de los participantes. La administración se llevó a cabo en una sola sesión de 30 minutos. Para establecer contacto con los estudiantes, la evaluadora se presentó y explicó el motivo de la visita y el objetivo de la investigación y del cuestionario.

Para determinar las características psicométricas del Cuestionario de clima en la clase se procedió a establecer la confiabilidad de la prueba para cada una de las escalas. La confiabilidad se identificó a través del cálculo del coeficiente α de Cronbach, que mide la consistencia interna (ítem test e ítem área), se procedió a evaluar de modo detallado el valor reportado de los ítems y se eliminaron aquellos que al realizar el análisis de correlación eran inferiores a 0,20. Los análisis dieron como resultados valores α que variaron de 0,58 a 0,75 en las diferentes escalas. En la escala 1, «ambiente de trabajo», se obtuvo un α de 0,58, luego de eliminarse dos ítems; la escala 2 «ritmo de clase» y la escala 3 «interés por el alumno», obtuvieron un α de 0,62 y 0,75 respectivamente; la escala 4 «clima de competición» obtuvo un α final de 0,65, luego de eliminarse 4 ítems; y la escala 5 «cooperación y trabajo en grupo» logró un α de 0,64, al ser eliminado un ítem. Al obtener la confiabilidad final de cada escala, de los 42 ítems iniciales propuestos, solo 35 ítems resultaron confiables para la muestra estudiada (ver tabla 3.6).

Tabla 3.6
Ítems confiables para cada escala del Cuestionario de Clima Motivacional en la Clase (versión peruana)

Escalas				
E1 - Ambiente de Trabajo	E2 - Ritmo de la clase	E3- Interés por el alumno	E4 - Clima de competición	E5 -Cooperación y trabajo en grupo
Ítems	Ítems	Ítems	Ítems	Ítems
2	4	1	3	14
8	7	6	5	25
12	9	10	16	36
23	11	13	20	37
28	18	17	38	40
30	21	22	39	
	26	32	41	
	31	34	42	
6 ítems	8 ítems	8 ítems	8 ítems	5 ítems

Resultados y discusión del Estudio 2

Como resultado de este estudio se construyó el Cuestionario de clima en la clase (versión peruana) que podrá ser utilizado en futuras investigaciones sobre el tema. Los resultados descriptivos, tal como aparecen en la tabla 3.7, señalan que en los cuatro colegios estudiados la puntuación más alta se observa en la escala 3, «interés por el alumno», cuyos resultados se encuentran por encima del promedio, denotándose una preocupación de los profesores por el progreso de sus alumnos. Este es un aspecto positivo en la medida que los alumnos se sienten más libres y participan con mayor frecuencia y hacen preguntas (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Del mismo modo, la puntuación de la escala 4 «clima de competición» se ubica por encima del promedio, lo que sugiere que los maestros no muestran preferencias marcadas por algunos alumnos o que dejen de lado a otros, es decir parecen mostrar un trato igualitario con sus estudiantes. Este aspecto favorece la autoestima, lo que incide en la motivación intrínseca. La escala 5 «cooperación y trabajo en grupo», si bien presenta un resultado un poco más bajo, se encuentra por encima del promedio, lo cual indica que hay mayor tendencia al trabajo colaborativo y de participación. La escala 2 «ritmo de trabajo» puntúa ligeramente más bajo, lo que muestra que los estudiantes no siempre están de acuerdo en que son capaces de seguir el paso de la clase y que, probablemente, el maestro explica muy rápido o no brinda suficiente tiempo para resolver las tareas, lo cual es fundamental para el aprendizaje. En último lugar se encuentra

la escala 1 «ambiente de trabajo» aludiendo a que el orden, la organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje no son muy claros para los alumnos. Este es un aspecto fundamental para promover la motivación por el aprendizaje, tal como lo demuestran los trabajos de Alonso y Caturla (1996), Maher y Midgley (1991), Meece, Anderman y Anderman (2006).

Para comparar los resultados entre ambos grupos se calculó la t de Student. Adicionalmente se calculó la d de Cohen a fin de establecer cuán amplias eran estas diferencias. En la tabla 3.8 aparecen las medias, desviaciones estándar y valores t .

Tabla 3.7
Medias y desviaciones estándar para cada escala para la muestra total de colegios religiosos (N = 472)

Factores	Media	DE
Ambiente de trabajo	1,60	0,54
Ritmo de clase	1,99	0,47
Interés por el alumno	2,42	0,45
Clima de competición	2,22	0,50
Cooperación y trabajo en grupo	2,09	0,56

Tabla 3.8
Resumen de las medias, desviación estándar, valores t Student y grados de libertad del clima de clase. Escalas por tipo de gestión en colegios religiosos

Factores		Tipo de Gestión		gl	Valores t
		Estatad	Particular		
		(N = 298)	(N = 174)		
Ambiente de trabajo	M	1,59	1,62	304	-0,52
	DE	0,49	0,61		
Ritmo de clase	M	2,03	1,92	261	2,23*
	DE	0,38	0,59		
Interés por el alumno	M	2,51	2,28	271	4,81**
	DE	0,37	0,54		
Clima de competición	M	2,16	2,32	470	-3,20**
	DE	0,47	0,54		
Cooperación y trabajo en grupo	M	2,09	2,09	306	-0,003
	DE	0,20	0,64		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

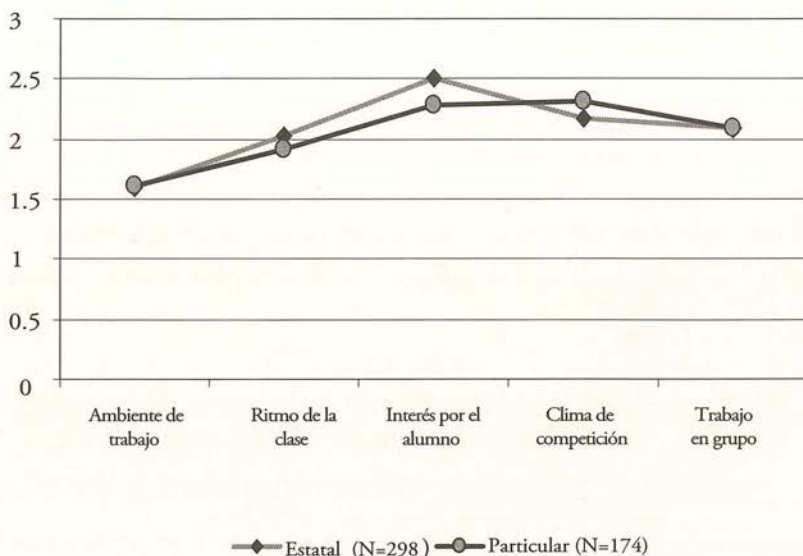


Figura 3.2 Comparación de medias del clima de los colegios religiosos por tipo de gestión (Estudio 2)

Tal como se aprecia en la tabla 3.8 y en la figura 3.2 hay dos escalas en las cuales no hay diferencias significativas, que son «ambiente de trabajo» y «cooperación y trabajo en grupo». En las otras escalas, en cambio, sí se aprecian diferencias; sin embargo, de acuerdo al criterio de Cohen, los índices obtenidos son menores a 0,2, lo que indicaría que estas diferencias según el régimen de gestión no son lo suficientemente amplias como para considerarlas importantes. Estos hallazgos permitirían inferir que en ambos tipos de colegios el clima en la clase en todos sus aspectos es percibido de un modo similar por los alumnos. En la escala «interés por el alumno» sí perciben que sus profesores se interesan por ellos y tratan de que todos aprendan. Igualmente, parece propiciarse el trabajo cooperativo entre los alumnos, lo cual les permite mejorar su autoestima, sus habilidades sociales y ser más solidarios. Los resultados de «clima de competición» muestran que en ambos tipos de gestión los alumnos consideran que sus maestros son equitativos. Este tipo de manejo en la clase favorece la motivación por el aprendizaje. En cuanto al ritmo de clase, los alumnos perciben que pueden seguir bien las actividades propuestas por el maestro. Por último, en lo que concierne al ambiente de trabajo, los alumnos no consideran que haya claridad en cuanto a los objetivos y no, necesariamente, perciben mucho orden en el trabajo de sus profesores.

5. COMENTARIOS FINALES

Estos dos estudios nos ofrecen un panorama general acerca de cómo los alumnos perciben al maestro durante su actividad docente y constituyen, también, un punto de partida para realizar otras investigaciones en el Perú y en otros países de América Latina. De igual manera, permiten contar con dos instrumentos que pueden ser utilizados en futuras investigaciones sobre el tema, pudiendo ser adecuados para ser utilizados con otras poblaciones y con mayor número de participantes.

Tal como se desprende de los resultados y la discusión, se ha recogido información valiosa sobre la percepción de los alumnos; por lo general, los datos se recogen a través de observaciones de clase, pero pocas veces se toma en cuenta a los estudiantes. Todo ello permite una mejor orientación a los docentes en su labor, para que puedan promover la motivación intrínseca por el aprendizaje y que no solo se centren en el desempeño. Es imprescindible contar con el ambiente propicio en la clase para que el estudiante oriente su aprendizaje al dominio y la destreza (Meece, Anderman & Anderman, 2006).

El análisis de los resultados de ambos estudios pone de manifiesto que hay menos diferencias en las percepciones de los estudiantes de los colegios religiosos (estatales o particulares), que en las de los colegios laicos (estatales y particulares). Parecería que la filosofía que guía a los colegios religiosos brinda un marco de referencia que propicia un comportamiento más parecido en los maestros, a pesar de tratarse de órdenes religiosas diferentes. Este hecho es importante debido a que muestra que la capacitación y el trabajo directo con los docentes van a proporcionar un ambiente más adecuado para mejorar el clima y favorecer la motivación por el aprendizaje.

Estos estudios permiten sacar algunas conclusiones conjuntas, a pesar de haberse utilizado instrumentos diferentes. En ambos se destaca el interés por el alumno, lo cual es un punto favorable en la medida que el alumno percibe que el profesor muestra preocupación por su aprendizaje aunque, como se ha señalado anteriormente, no necesariamente están promoviendo una motivación hacia el dominio y el aprendizaje. El ritmo de la clase es percibido en ambos grupos de participantes como abrumador y se indica que no siempre se puede seguir la clase. Ello estaría revelando que los profesores no siempre son tolerantes cuando los alumnos realizan sus tareas y no están asignando los tiempos especiales para aquellos que tienen dificultades. Este aspecto es negativo porque puede crear una actitud desfavorable hacia el aprendizaje, lo que podría llevar al estudiante a sentirse irritado y desinteresado por el estudio.

El trabajo en grupo se promueve más en los colegios religiosos; en cambio, en los colegios laicos, solo en los centros educativos particulares se muestra un

mayor interés por las actividades grupales, a diferencia de los estatales. Tal como se ha destacado en el trabajo de UNESCO (2002), el trabajo en grupo favorece el desarrollo de habilidades sociales, la amistad y mayor solidaridad entre los compañeros, lo cual contribuye a promover las buenas relaciones en la clase.

El análisis de los resultados muestra que en los colegios particulares (laicos y religiosos) hay menos favoritismo que en los colegios estatales. Parecería que en estos últimos los profesores hacen mayores comparaciones entre los buenos alumnos y los menos buenos. Tal como lo destacan Kaplan y Maehr (2007) no son convenientes las evaluaciones en público debido a que fomentan un clima de competición que favorece más el desempeño, en lugar de promover la motivación por el dominio y la destreza.

La información obtenida puede ser de gran utilidad para realizar programas de capacitación con maestros que les permitan tener en claro cuáles son las variables importantes que afectan el clima en la clase y van a tener importancia en el desarrollo de una motivación efectiva por el aprendizaje. Es por ello que en las políticas educativas se debería tener en cuenta la capacitación a docentes y directores de colegio en cuanto al énfasis en los procesos de aprendizaje, la motivación intrínseca, la orientación hacia el dominio y, sobre todo, tener en cuenta el clima emocional y afectivo en la clase. Este aspecto contribuirá a mejorar la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: UAM.
- Alonso, J. & Caturla, E. (1996). *La Motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Andrade, P. (1995). *Mejorando el clima emocional del aula. Guía para docentes de primaria*. Lima: CEDAPP.
- Arancibia, V. (1992). *Efectividad Escolar: Análisis Comparado*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Estatales.
- Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003) La Escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135.
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Nueva York: D. Van Nostrand.
- Centeno, M. (2008). *Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria*. Tesis de Licenciatura, Lima: PUCP.

- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*, 15, 11-52.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cueto, S., Ramírez, C. & León, J. (2003). *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*. Recuperado el 30 de julio del 2008, de <http://www.consortio.org/CIES/html/pdfs/R0202.pdf>
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. & Guerrero, G. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho. *Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad*. Lima: GRADE. Disponible en <http://www.grade.org.pe>
- Good, T. & Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Heather, D. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 193-223.
- Hernández y Hernández, F. & Sancho, J. M (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Irureta, L. (1995a). Desarrollo de un Programa de Entrenamiento Motivacional. *Revista Interamericana de Psicología*, 29, 51-63.
- Irureta, L. (1995b). Evaluación del clima motivacional de clase. *Revista de Psicología*, 33 (2), 193-219.
- Irureta, L. (1996). *Enseñar motivando, Motivar enseñando*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Irureta, L. (1998). *Qué ayuda a los estudiantes a aprender*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2008). Promoting Self-regulated Learning: A Motivational Analysis. En D. H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds), *Motivation and Self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 141-168). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo de la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós
- Linares, O., Rosbruch, N., Stern, M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H., et al. (2005). Developing Cognitive-Social-Emotional Competencies to Enhance Academic Learning. *Psychology in Schools*, 42, 405-417.

- MacAulay, D. (1990). Classroom environment. A literature review. *Educational Psychology*, 10 (3), 239-253.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1991). Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Matos, L., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goal, learning strategies and language achievement among Peruvian High School Students. *Psicologica Belgica*, 47, 31-70.
- Morales, S. (1999). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. 23 (1), 263-282.
- Meece, L., Anderman, E. & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Murillo, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pinzás, J. (1993). *Cognitive monitoring in reading comprehension: a study of differences among schools in Lima, Perú*. Nimega: KUN.
- Philip, A. & Chambers, B. (1994). Positive Social Interdependence and Classroom Climate. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 120 (3), 329-347.
- Reeve, J. (1992). *Understanding Motivation and Emotion*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Ryan, A., Pintrich, P. & Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, 13 (2), 93-111.
- Schellenberg, J. (1981). *Los fundadores de la psicología social. Freud, Mead, Lewin, Skinner*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sink, C. & Spencer, L. (2005). My Class Inventory-Short Form as an Accountability Tool for Elementary School. *Professional School Counseling*, 9, 37-48.
- Somersalo, H.; Solantaus, T. & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56, 285-290.
- Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientation in student's perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291-312.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216.
- Thorne, C. (1991). *A study of beginning reading in Lima*. Nimega: KUN.

- Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 23, 139-163.
- Tollefson, N. (2000). Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 63-82.
- Turner, J. & Meyer, D. (2004). A classroom perspective on the principle of moderate challenge in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 311-318.
- UMC & GRADE (2001). El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. *Boletín UMC 9*. Lima: Ministerio de Educación.
- UNESCO (2002). *Resultados escolares en América Latina*. Recuperado el 18 de agosto del 2006, de http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicadores/LatinReportWillms&somers.pdf
- Valle, A., González, R., Barca, A. & Núñez, J. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14 (1), 3-34.
- Wetzell, M. (2009). *Clima Motivacional en la Clase en Estudiantes de Sexto Grado de Primaria del Callao*. Tesis de Licenciatura, Lima: PUCP.

ANEXO A

Ítems válidos del Cuestionario de Clima Motivacional de Clase – Ampliado CMC-VENZ para la presente investigación

7. En estas materias el profesor (a) especifica cuáles son los puntos más importantes de cada tema.
34. El profesor (a) nos felicita individualmente cuando sacamos una nota mejor que otra que habíamos sacado antes.
35. Este profesor (a) nos enseña de tal manera que las asignaturas se nos hace fáciles.
37. Al profesor (a) no le preocupa la nota sino, sobre todo, lo que aprendemos.
40. En estas materias el profesor (a) señala claramente qué objetivo tenemos que lograr al hacer cada trabajo.
43. El profesor (a) nos dice con frecuencia que lo importante es no perder de vista lo que uno se propone.
69. Este profesor (a) se preocupa de que cada uno en particular aprenda.
76. El ritmo con que nuestro (a) profesor (a) explica permite que todos le sigamos y no sólo los mejores.
77. Este profesor (a), cuando nos asigna un trabajo, siempre trata de que nos quede bien claro qué es lo que pretende que aprendamos.
83. Este profesor lo que valora es el progreso que ha tenido cada uno con respecto a su rendimiento anterior y no si es mejor o peor que los demás.
86. Cuando estamos haciendo un trabajo en grupo, este profesor (a) atiende a todos los grupos por igual, sin importarle si están los mejores o los peores alumnos.
88. Después de las evaluaciones, el profesor (a) generalmente nos indica cuáles fueron nuestros errores.
93. A este profesor (a) lo que le importa es el progreso personal de cada uno y no si sabe más o menos que los demás.
96. Nuestro profesor (a) trata de que todos participemos en las actividades especiales de la materia y no que lo hagan sólo los mejores.
103. Generalmente este profesor (a) atiende a todos los estudiantes, pero le dedica más tiempo a quien lo necesita y no sólo a los mejores.
104. En estas asignaturas casi siempre tenemos claro qué objetivos se persiguen con las actividades que realizamos.
106. El profesor (a) de estas materias responde a cualquier pregunta: no le importa si quien la hace es de los mejores o de los peores alumnos.
20. Este profesor (a) explica muy rápido y da demasiada materia en cada clase.
32. El profesor (a) no hace nada para que los trabajos que tenemos que hacer nos resulten más interesantes.
33. En estas materias los alumnos nos sentimos fastidiados porque nos mandan a hacer muchas cosas y nos dan poco tiempo para terminarlas.
41. El profesor (a) pasa de un tema a otro rápidamente, pero ocurre con frecuencia que lo hace sin que hayamos entendido lo que nos ha explicado.

44. A los alumnos de estas materias nos resulta difícil entender cuando es el profesor quien explica los temas.
52. Por lo general, en estas materias no entendemos los libros de texto que tenemos este año.
58. Con frecuencia el profesor (a) nos manda a hacer trabajos, pero no nos explica cómo hay que hacerlos.
63. Se necesita estudiar muchísimo para aprobar los exámenes que pone este profesor (a), considero que son realmente difíciles.
70. En estas materias casi todos los compañeros encontramos demasiado difíciles los trabajos que tenemos que hacer.
82. En estas asignaturas cada quien hace los trabajos como mejor le parece, porque la mayoría de las veces no nos queda claro qué es lo que debemos hacer, y menos aún cómo.
92. En estas asignaturas aprendemos poco porque, con frecuencia, no nos queda claro cómo tenemos que hacer las cosas.
97. En estas materias generalmente no nos queda claro para qué hacemos los trabajos.
11. El profesor (a) responde más a las preguntas de los mejores alumnos que a las de los menos buenos.
56. El profesor responde menos a las preguntas de los peores alumnos que a las de los mejores.
66. En mi clase el profesor (a) valora a los alumnos sobre todo por las notas que sacan, más que por lo que aprenden.
68. En estas materias el profesor (a) hace más caso a los más inteligentes.
71. Este profesor (a) al explicar sigue el ritmo de los mejores, sin importarle que haya otros que no puedan seguirlo.
78. Este profesor (a) le da casi más importancia a las notas que sacamos que a lo que aprendemos.
81. En estas materias, cuando estamos haciendo un trabajo en grupo, el profesor le dedica más tiempo a los grupos donde están los más inteligentes.
91. Cuando hay que asistir o hacer alguna actividad especial, nuestro profesor siempre elige entre los más inteligentes.
99. En estas asignaturas con frecuencia hacemos competencias: así podemos demostrar quiénes son los mejores.
100. Este profesor (a) se dedica a su grupo de preferidos, que generalmente son los más inteligentes, sin importarle lo que hacen los demás.
12. En mi clase, casi todos preferimos trabajar individualmente.
50. En mi clase cada quien se ocupa de lo suyo, y nadie te ayuda si lo necesitas.
74. En esta clase la mayoría pensamos que es mejor trabajar individualmente.
79. En esta clase la mayoría pensamos que trabajar en grupo no aporta ningún beneficio.
84. Durante las clases a la mayoría no nos gusta trabajar en grupo.
85. En estas materias cada uno tiene que resolver los problemas que encuentra: nadie te ayuda.

ANEXO B

Cuestionario de Clima en la Clase (versión peruana)
Mariela Centeno y Cecilia Thorne

Nombre: Edad: Sexo: M F
 Nombre del colegio: Fecha: .../.../...

Instrucciones¹

Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones que hacen referencia a cómo percibes el ambiente de tu clase, a lo que crees que valoran tus compañeros y profesores, y a cómo trabajan habitualmente. Contesta, pensando lo que pasa en las clases del curso por el que se te pregunta.

Para responder debes escoger y marcar una de las alternativas de respuesta, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0 Total Desacuerdo	1 Desacuerdo	2 Acuerdo	3 Total Acuerdo
-----------------------	-----------------	--------------	--------------------

Por ejemplo, si se te está preguntando en relación con la clase de matemáticas y quisieras responder que estás totalmente de acuerdo con alguna de las afirmaciones, podrías contestar así:

0	1	2	3
---	---	---	---

Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, sólo responde de forma espontánea a todas las situaciones. Si tienes alguna duda levanta la mano.

El objetivo de esta prueba es que nos ayudes a conocerte mejor, diciéndonos cómo ves tu clase.

Sé sincero en tus respuestas.

No dejes ninguna pregunta sin contestar.

Gracias por tu colaboración.

Puedes empezar.

¹ Es recomendable leer y explicar las instrucciones a todo el grupo.

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 1. | El profesor verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. | En este curso es fácil atender al profesor o estudiar, porque casi ningún compañero interrumpe o molesta. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. | Sólo los mejores alumnos reciben atención del profesor. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. | Cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. | El profesor responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a la de los demás. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. | El profesor de este curso se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. | En este curso casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que hay que hacer. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. | En este curso muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. | En este curso casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. | El profesor hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. | El profesor explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. | Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. | En este curso, el profesor nos hace sentir su interés porque comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. | En este curso los compañeros nos ayudamos unos a otros. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. | Cuando el profesor nos deja trabajos y/o tareas, nos explica cuáles son los objetivos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. | El profesor casi nunca hace comparaciones entre nosotros. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. | El profesor se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. | En este curso los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19. | El profesor nos felicita individualmente cuando logramos una mejor nota comparada con la anterior. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. | El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21. | En este curso casi siempre nos alcanza el tiempo para terminar los trabajos y/o actividades de la clase. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22. | El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos. | 0 | 1 | 2 | 3 |

- | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| 23. | En este curso da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24. | Al momento de entregar los exámenes, el profesor casi siempre felicita públicamente al alumno que obtuvo la mejor nota. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25. | En esta clase cada uno se ocupa de lo suyo, y nadie te ayuda aunque lo necesites. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 26. | El profesor de esta clase habla con tranquilidad y sin apuro, de tal forma que todos entendemos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 27. | En este curso la mayoría de mis compañeros se esfuerza por lograr que su trabajo sea mejor que el de los demás. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28. | Durante las clases de este curso casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos es por un motivo justificado. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29. | En este curso con frecuencia no entendemos cómo debemos realizar los trabajos y/o actividades. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 30. | En las clases de este curso casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 31. | Cuando el profesor nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para que podamos terminarlo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 32. | El profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 33. | Con frecuencia nuestro profesor propicia la colaboración entre compañeros más que la competencia. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 34. | El profesor se preocupa de que cada uno aprenda. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 35. | En este curso cada uno quiere ser el mejor y nos esforzamos para lograrlo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 36. | Nuestro profesor fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 37. | En este curso cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 38. | Con el profesor de este curso con frecuencia hacemos competencias porque así podemos demostrar quienes son los mejores. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 39. | El profesor de este curso responde a cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o de los peores alumnos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 40. | Nuestro profesor casi siempre fomenta el trabajo en grupo, menciona que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 41. | Con este profesor lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuanto aprendamos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 42. | Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor le dedica más tiempo a los mejores de la clase. | 0 | 1 | 2 | 3 |

Capítulo 4

Motivación y emoción en el talento y la sobredotación

Sheyla Blumen*

1. INTRODUCCIÓN

Desde el reconocimiento de la psicología como ciencia, los psicólogos han tratado de comprender a las personas con altas capacidades según sus posibilidades intelectuales (Galton, 1869/1976; Terman, 1954). Sin embargo, dada la concepción unidimensional de la inteligencia imperante hasta inicios del S. XX, la inteligencia fue para la conceptualización de la sobredotación lo que el coeficiente intelectual fue para el desarrollo de la inteligencia como constructo: variables que limitaron su comprensión (Blumen, 2001; 2007a).

Con el paso del tiempo, estudiosos como Guilford (1959) y Cattell (1971) señalaron que la inteligencia no podía ser comprendida desde una aproximación unitaria. Posteriormente, Sternberg y Davidson (1986), reafirmaron la multidimensionalidad de la conceptualización de la sobredotación cuando editaron «Conceptions of Giftedness», incluyendo el análisis de diecisiete modelos teóricos sobre la sobredotación, que, a su vez tenían variables relacionadas. Sternberg y Davidson (1986) agruparon las teorías imperantes hasta entonces sobre la sobredotación, según fueran implícitas o explícitas. Las teorías implícitas comprendían las aproximaciones de las teorías cognitivas, de las teorías del desarrollo y de las teorías centradas en el dominio específico. Las teorías explícitas trabajaban con definiciones que no podían ser empíricamente probadas y presuponían conceptos que establecían relaciones con redes de teorías psicológicas o educacionales. No obstante, por lo general se comprobaban de manera empírica y su evaluación dependía de la concepción de sobredotación subyacente.

* Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Las concepciones teóricas implícitas giran en torno a la aproximación psicosocial de Tannenbaum (1986) y a la propuesta de los tres anillos de Renzulli (1986) centrada en la interacción de elevados niveles de capacidad general, creatividad y de compromiso con la tarea. Según Renzulli (1986), todos estos rasgos pueden ser desarrollados en escolares desde la educación primaria, si se brindan oportunidades para el auto-estudio donde los estudiantes puedan aprender la metodología apropiada, así como estrategias creativas (Renzulli & Reis, 1985). Los teóricos implícitos consideran la necesidad de identificar el dominio de talento como la base del desarrollo individual o social. Más aún, puntualizan el rol esencial de las capacidades cognitivas y la motivación en el desarrollo de la sobredotación, así como la importancia del curso de desarrollo del propio talento, tomando en cuenta las fuerzas sociales del entorno (Sternberg & Davidson, 1986).

Los temas comunes entre los teóricos explícitos incluyen el cuestionamiento referente a las bases cognitivas de la sobredotación, es decir qué es lo que la persona puede hacer para que sea identificada como sobredotada (Sternberg & Davidson, 1986) y enfatiza la importancia de la investigación empírica como determinante en la comprensión del talento y la sobredotación. Las aproximaciones psicológicas explícitas hacia la sobredotación se basan en las teorías del desarrollo. Es así que Gruber (1986) enfatiza la necesidad del seguimiento en el desarrollo desde la niñez hacia la adultez con el fin de tener una mejor comprensión del desarrollo de un individuo sobredotado o talentoso. Gruber (1986) sostiene que es necesario el estudio profundo de un número pequeño de estas personas, con el fin de determinar el tipo de talento que puede ser transformado por su poseedor en un trabajo creativo efectivo para el enriquecimiento estético de la experiencia humana, para el mejoramiento de nuestra comprensión del mundo o para la mejora de la condición humana, con el fin de mejorar nuestras posibilidades de supervivencia como especie. Más aún, Gruber (1986) cree que los intereses y conductas individuales son esenciales para el desarrollo de un individuo sobredotado o talentoso, y que cada recurso personal es necesario para sortear las dificultades que se presentan. Asimismo, Gruber (1986) resalta la importancia del momento y tiempo histórico y social, tal como lo hacen Csikszentmihalyi y Robinson (1986), quienes como Renzulli (1978) reconocen que no deberíamos considerar a la sobredotación como un concepto absoluto. Para Csikszentmihalyi y Robinson (1986) la sobredotación es una capacidad que va emergiendo a lo largo de la vida.

Por su parte, tanto Feldman (1986), como Csikszentmihalyi & Robinson (1986), sostienen que el desarrollo es un movimiento secuencial por etapas. En este sentido, proponen que el desarrollo del talento depende del dominio,

tomando en cuenta que el avance a través de los niveles de excelencia de un determinado dominio no puede ser logrado por todos. Para Feldman (1986), la sobredotación es el resultado de la coordinación sostenida entre grupos de fuerzas que se intersecan, incluyendo las históricas, culturales y sociales, junto con características y cualidades individuales. Walters & Gardner (1986) agregan el concepto de «experiencias cristalizadas», que se deriva de la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1983). Según Gardner (1983; 1999), todos los individuos con capacidades normales son capaces de desarrollar nueve formas de desempeño intelectual: lingüístico, musical, lógico-matemático, espacial, corporal-kinestésico, interpersonal, intrapersonal, existencial y naturalista (Checkley, 1997). Es así que estas múltiples formas de manifestación de la inteligencia se presentan en etapas tempranas como tipos de capacidades para procesar la información. Más aún, durante las denominadas «experiencias cristalizadas», las destrezas latentes de la inteligencia subutilizada podrá ser activada, modificando las actividades de vida del individuo, como resultado de tales experiencias.

Albert & Runco (1986) consideran que la sobredotación presenta una naturaleza biológica y experiencial, y se centran en el énfasis respecto a la familia y a la historia. Su estudio longitudinal sobre las familias de niños excepcionalmente sobredotados puede brindar información referente al desarrollo del talento. Bloom (1985) también se enfrascó en un estudio del desarrollo del talento en niños, examinando los procesos a través de los cuales habían llegado a desempeños sobresalientes cuando adolescentes y adultos. Los grupos estudiados incluyeron concertistas de piano, escultores, matemáticos, neurólogos, nadadores olímpicos y campeones en tenis que llegaron a niveles de logro sobresalientes antes de cumplir los 35 años. Según Bloom (1985), los siguientes factores juegan un rol determinante en el desarrollo del talento: (a) el entorno familiar, prioritario para el trabajo ético y donde se aprende acerca de la importancia de dar lo mejor de uno mismo todo el tiempo; (b) el refuerzo constante de los padres en casos de talentos altamente aprobados por la familia; (c) el apoyo del hogar y de la escuela; así como (d) la presencia de logros y progresos necesarios para mantener el compromiso hacia el talento a través de décadas de aprendizajes difíciles.

Estos teóricos del desarrollo subrayan la importancia del desarrollo del talento a lo largo de la vida del individuo, según el tipo de dominio específico. En este sentido, los individuos sobredotados son aquellos que pueden sobresalir usualmente en un dominio específico, bajo factores ambientales que apoyan la manifestación de la excelencia. También se enfatizan los elementos obtenidos a partir de estudios de casos intensos, tomando en cuenta la investigación cuantitativa y cualitativa. Los teóricos explícitos que están en la línea del dominio específico son Stanley y Benbow (1986), junto con Bamberger (1986). Stanley

y Benbow (1986) estudiaron a jóvenes precoces en matemáticas, identificados en edades tempranas por sus elevados puntajes de matemáticas obtenidos en pruebas de logros académicos y que fueron luego incorporados a programas especializados. Por su parte Bamberger (1986) estudió a talentos musicales desde el momento en que fueron identificados como niños prodigio hasta la adultez, centrándose en las representaciones internas que ellos tenían respecto a la estructura musical. Es así que, en el análisis de la transición niñez (niño prodigio) hacia la adultez (adulto talentoso) estudiaron a estos adolescentes con desempeños sobresalientes que encontraron el camino para coordinar la red de representaciones diferentes desde la niñez precoz hacia la adultez, incluyendo una combinación de perspectivas desde la psicología cognitiva y del desarrollo.

2. LA MOTIVACIÓN EN EL TALENTO Y LA SOBREDOTACIÓN

Todo psicólogo que trabaja con escolares talentosos o sobredotados de nivel socioeconómico medio alto en el Perú y en América Latina, está familiarizado con niñas y niños que asisten a colegios de excelencia, pero que, sin embargo, no logran aprovechar las oportunidades que se les ofrece en estos ambientes (Blumen, 2008a). Aparentemente, una niña o niño sobredotado necesita más que un ambiente estimulante para desarrollar sus talentos. Se necesita también tener interés en el entorno y estar motivado a interactuar con él. Si la niña o el niño se manejan de manera pasiva o no prestan atención a los estímulos circundantes, ella o él no desarrollarán sus talentos. El desarrollo solo tendrá lugar cuando el individuo interactúa de manera activa con el ambiente y está abierto a recibir la estimulación. En la actualidad se piensa que el desarrollo es el resultado de interacciones recíprocas entre los organismos y el entorno, que a su vez actualiza el potencial genético del organismo. Por lo tanto, a mayor interacción entre el organismo y el entorno, mayor realización del potencial genético. La menor interacción conlleva a que el potencial genético se mantenga latente y no se logre actualizar (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Por lo tanto, para actualizar su potencial genético los niños necesitan no solo un ambiente de apoyo que les ofrezca oportunidades para crecer y desarrollar sino también la motivación para interactuar con el ambiente y tomar ventaja de las oportunidades que se les brindan (Blumen, 2008b).

Hoy en día es ampliamente reconocido el importante rol de la motivación en el desarrollo de talentos especiales. Algunos consideran a la motivación como un factor esencial de la sobredotación (Mönks & Van Boxtel, 1985; Renzulli, 1978), mientras otros la consideran como un factor separado que determina la cantidad de energía que será dirigida hacia actividades de aprendizaje en

un campo determinado (Gagné, 1991). A continuación se analizarán ambas posiciones.

2.1. La motivación como factor determinante

Dentro de aquellos que consideran a la motivación como un factor determinante de la sobredotación tenemos a Renzulli (2005), quien en su segundo componente del modelo de los tres anillos, es quizás uno de los primeros estudiosos que focaliza la atención en una manifestación de la variable motivación, denominándola «compromiso con la tarea». Si bien la motivación es por lo general definida en términos de un proceso energizante general que provoca respuestas en organismos, el «compromiso con la tarea» representa la energía que emerge frente a un problema, tarea o área de desempeño en particular. Los términos que se utilizan con mayor frecuencia para describir el «compromiso con la tarea» son perseverancia, trabajo duro, dedicación, auto-confianza, creencia en la propia capacidad para desarrollar un trabajo importante, y acción aplicada a un objeto o situación que genere interés individual. Por su parte, Mönks y Van Boxtel (1985) señalan que los componentes indicados por Renzulli (1978) son disposiciones de la personalidad que necesitan un contexto social para ser estimulados y poderse desarrollar. En dicho entorno destacan la familia, la escuela o ámbito laboral y la comunidad.

Los estudios científicos con personas de logros excepcionales han mostrado de manera consistente que los precursores de un trabajo original y diferente (Barron, 1969) son una especial fascinación y compromiso con el tema elegido en el campo de dominio, junto con la capacidad perceptiva (Albert, 1992) y con la elevada capacidad para la identificación de problemas significativos (Zuckerman, 1979). Esta motivación para «engancharse» en una actividad en base al interés propio, es por lo general denominada motivación intrínseca. Cuando uno presenta auto-determinación y competencia hacia una tarea determinada, la motivación intrínseca emerge y dirige la acción.

Las principales críticas hacia las aproximaciones tradicionales sobre la sobredotación, establecen que estas suponen la dicotomía mente-contexto en su interpretación (Sternberg & Davidson, 2005), y sostienen la polaridad estudiante-contexto, implícita o explícitamente, tratando de explicar el impacto del individuo sobre el contexto o viceversa. Sin embargo, Barab y colaboradores (Barab & Duffy, 2000; Barab & Kirshner, 2001; Barab & Landa, 1997; Barab & Pflucker, 2002), junto con Snow (1992), señalan que esta perspectiva dualista es inadecuada para explicar la interacción entre la persona y las situaciones como sistemas integrados. Es así que Snow (1992) enfatiza que un análisis más

fructífero sería el examinar los procesos que conectan a las personas y situaciones, es decir, los procesos que operan en su interface.

Los avances en la investigación de los últimos 20 años ilustran la debilidad de las aproximaciones tradicionales hacia la capacidad y el talento en base a estilos de aprendizaje y de pensamiento, a la importancia del contexto y de otros factores (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Plucker & McIntire, 1996; Simonton, 2001; Snow 1997). En la actualidad sabemos más sobre la motivación de logro de lo que sabíamos hace una generación. Sin embargo, los profesores continúan utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje en base a concepciones antiguas (Bransford, Brown, & Cocking, 2000), que conllevan a percibir al sobredotado únicamente como el «asistente» del profesor, sin visualizar la necesidad de elaborar programas especiales de enriquecimiento o de aceleración con el fin de contribuir a su propio desarrollo.

2.2. La motivación como factor promotor

Un elemento central en las críticas hacia la conceptualización de la motivación como un factor cognitivo determinante del talento y la sobredotación es la convicción de que la sobredotación no puede ser caracterizada en términos cognitivos puros, como rasgos estables internos, ni tiene una explicación puramente ambiental. La sobredotación es el resultado visible de la interacción del individuo con su ambiente. En esta línea, Pea (1993) cree que la capacidad para actuar inteligentemente es lograda más que poseída. Esta perspectiva apunta fuertemente hacia los estudios en psicología ecológica (Gibson, 1979/1986), que incorporan a la cognición situacional (Lave, 1997), a la cognición distributiva (Barab & Kirshner, 2001) y al aprendizaje del estudiante (Lave & Wenger, 1991).

Asimismo, esta perspectiva parece seguir la línea de las teorías sistémicas de la creatividad, tales como la de Csikszentmihalyi (1988), quien propone una teoría sistémica de la creatividad que enfatiza los roles de los individuos, así como el dominio y área en que intentan crear. Él propone que tomar en cuenta cómo un individuo opera dentro de un dominio y campo determinado, más que cómo opera dentro de un área específica, constituye un cambio fundamental en relación a cómo piensa y actúa.

Desde una perspectiva motivacional, el nivel de motivación de una niña o niño determina, entre otros aspectos, la frecuencia y persistencia de sus interacciones con el entorno inmediato y por lo tanto, la actualización de su potencial genético. Considerando que la motivación para la competencia en un campo determinado orienta a la persona hacia las interacciones que provocarán

su ulterior desarrollo, la motivación hacia la competencia puede ser considerada como el motor primario del desarrollo (Riksen-Walraven & Zevalkink, 2000). En el colegio, la falta de motivación hacia tareas académicas es la causa más común de bajo rendimiento entre los estudiantes sobredotados. Las diferencias a nivel de interés y motivación entre los niños son obvias para los profesores de aula, e incluso pueden ser detectadas desde los años preescolares. Más aún, estudios realizados por Riksen-Walraven y Zevalkink (2000), señalan que la motivación hacia la competencia es significativamente afectada incluso por las experiencias en los primeros años de vida. Por lo tanto, las experiencias tempranas podrían jugar un rol determinante en el desarrollo de los talentos, dado que brindarían la base motivacional para las interacciones de los niños con su entorno, así como para la actualización de su potencial genético.

En este sentido, la calidad del apoyo brindado por los padres, deberá considerar el apoyo emocional, el respeto para la autonomía del niño, la estructura y límites en su conducta, así como instrucción de alta calidad (Riksen-Walraven & Zevalkink, 2000). Los primeros dos elementos son básicos, dado que promueven la sensación de seguridad y competencia, y ello motivará al niño a futuras interacciones con el entorno.

En el caso de niños que habitan en entornos de pobreza, como ocurre en la mayoría de países latinoamericanos, por lo general carecen del soporte parental adecuado y, por lo tanto, están notablemente ausentes de los programas de identificación de talentos (Frasier, 1993; Blumen, 1995; 2006). Estos niños no son detectados como sobredotados o talentosos, debido a que sus talentos potenciales no logran ser actualizados en edades tempranas y es probable que se mantengan latentes a lo largo de su desarrollo. Sin embargo, si estos niños presentan recursos personales tales como resiliencia y capacidad intelectual elevada, es posible que logren desarrollar sus talentos cuando adolescentes, en camino hacia la adultez. Si bien algunos investigadores sostienen que niños que viven en situaciones de pobreza no logran desarrollar talentos excepcionales (Radford, 1990), estudios desarrollados en el Perú (Alencar, Blumen & Castellanos, 2000; Blumen, 2006) demuestran que algunos jóvenes en camino a la adultez sí lo logran, gracias al apoyo de algún maestro, tutor, mentor, o colegio especializado que asume el reto de apoyarlos.

3. MOTIVACIÓN Y DESEMPEÑO SOBRESALIENTE

La comprensión del talentoso y sobredotado desde el análisis individual presenta limitaciones. Es así que la teoría de la atribución sugiere que las atribuciones internas estables (i.e. yo soy inteligente y talentoso) pueden ser difíciles de

mantener a la luz de entornos cambiantes, donde las atribuciones internas inestables (i.e. yo tengo éxito o fracaso según mi esfuerzo) otorgan un gran sentido de responsabilidad en la persona dentro de una situación determinada y conllevan la motivación de logro (Weiner, 1992). Por su parte, los estudiantes que no tienen éxito y fácilmente caen en niveles de aprendizaje deficitario, si creen que no son talentosos, no tendrán éxito, independientemente de su nivel de esfuerzo (Diener & Dweck, 1978). El establecimiento y mantenimiento de atribuciones internas estables de éxito y fracaso producen complicaciones cuando la etiqueta de «buen alumno» o «mal alumno» es establecida para un estudiante. Más aún, los profesores tienden a tratar a los estudiantes en base a sus propias expectativas o a la capacidad de los estudiantes, influyendo significativamente en el incremento o disminución de sus logros, según señala la denominada «profecía autorrealizadora» (Blumen, 2007a, Jussim & Eccles, 1995).

Necka (1986) propone los siguientes motivos como energizantes de la conducta creativo-productiva: (a) motivos instrumentales, donde la conducta creativa es una forma de llegar a un final; (b) motivos de juego, según los cuales la conducta creativa conlleva a un estado de satisfacción interna; este tipo de motivación es también vista como un aspecto del proceso de auto-actualización; (c) motivos intrínsecos, donde la conducta creativa incrementa el nivel de competencia de la persona y fortalece la sensación de tener el mundo exterior bajo control y (d) motivos expresivos, según los cuales la conducta creativa hace posible la comunicación de los propios pensamientos con los sentimientos de los otros.

Ilustraremos la propuesta de Necka tomando como ejemplo el de una persona con sobredotación verbal, que puede buscar fama y fortuna a través de la composición de obras literarias (un motivo instrumental), pero al mismo tiempo tiene una fuerte sensación de misión (motivación intrínseca) o el deseo de llegar hacia otros para comunicar algo (motivación expresiva). También es posible que las personas muestren diferentes combinaciones o patrones de motivaciones, con pesos en áreas diferentes, según sus inclinaciones, con una «estructura individual de motivaciones». Más aún, esta estructura puede cambiar con el paso del tiempo. Así, el motivo inicial del novelista —hacer dinero—, es reemplazado por la sensación de «hacer algo importante para la humanidad». Es así que, según Necka (1986), los diferentes tipos de motivación para la producción creativa incluyen la combinación de factores externos e internos.

Por su parte Runco (1996; 2005), desde su propuesta de creatividad personal, que se acerca a las teorías de la motivación, señala que una niña o un niño no elegirá poner su máximo esfuerzo en construir una interpretación original de algo dado a no ser que esté motivado para hacerlo. Asimismo, considera a la

teoría de Piaget (1976) como una teoría de la capacidad o del potencial, dado que describe lo que los niños son capaces de hacer, pero eso no garantiza que los niños lo hagan necesariamente, estableciendo diferencias entre la capacidad potencial y el desempeño actualizado.

Rubenson y Runco (1992) señalan que algunos teóricos de la creatividad y el talento incluyen a la motivación como motivación intrínseca más que extrínseca, pese a que en realidad ambas están presentes. La pregunta es si esta motivación depende de la cognición o de la evaluación cognitiva. Si bien existe controversia en este planteamiento, tiene sentido que los individuos no se motiven por cosas que no comprenden y que la comprensión requiera una evaluación cognitiva (Lazarus, 1991). Más aún, señalan que Piaget (1976) sostuvo que los niños podían adaptarse dado que eran intrínsecamente motivados a comprender. En ese caso, la motivación precede e inicia el esfuerzo cognitivo.

Aplicando esto al rol de la asimilación en el trabajo creativo, podría ocurrir que determinadas situaciones atraigan la atención de la persona creativa y que como resultado él o ella se orienten hacia la tarea e incluso continúen explorándola y poniendo esfuerzo en la construcción de interpretaciones o reinterpretaciones significativas. Esta postura es consistente con la investigación que muestra que los niños con talento creativo por lo general parecen estar profundamente interesados y pensando constantemente en el tema que realmente les atrae. (Rubenson & Runco, 1992). Los niños talentosos tienden a ser altamente persistentes y en ocasiones están tan interesados en un dominio o problema que invierten todo su tiempo en él, logrando como resultado un conocimiento base sólido y destrezas de dominio específicas que les permitirán ser adultos productivos y creativos.

Si bien no contamos con una teoría de la motivación única para explicar todas las conductas motivadas, utilizaremos algunos modelos teóricos para explicar las producciones talentosas. Para Lens & Rand (2000) dentro de las teorías de la motivación quizás una de las más importantes en referencia al talento y la sobredotación es la motivación intrínseca, propuesta por numerosos autores como determinante del desempeño sobresaliente, dado que afecta la curiosidad, la competencia y eficacia, así como la motivación de logro.

Una de las mejores manifestaciones de la motivación intrínseca es la «curiosidad», intelectual o epistémica (Lens & Rand, 2000), que se manifiesta a plenitud en las niñas y niños talentosos, pero que parece disminuir a lo largo de la escolaridad, debido a la absurda tendencia a descontextualizar los temas estudiados en el currículo regular (Alencar, Blumen & Castellanos, 2000). Stanley (1979) vinculó a la curiosidad con el denominado «hambre académico» (*academic hunger*), según el cual los estudiantes talentosos o sobredotados no son

capaces de tolerar la incertidumbre e incluso necesitan ir en busca de novedades (Cropley & Sikand, 1973), asumiendo riesgos al abandonar posiciones ya consolidadas por buscar metas extrañas. Este factor es también definido por Motamedi (1982) como «la fuerza para crear», debido a que los talentosos o sobredotados presentan elevados niveles de persistencia y no descansan hasta terminar algo de su interés. Treffinger y sus colaboradores (Treffinger, 1975; Treffinger & Gowan, 1971; Treffinger, Isaksen, & Firestein, 1983) también incluyeron a la curiosidad dentro de las variables que facilitan la emergencia de la conducta creativa, que son las siguientes: (a) curiosidad, (b) deseo de responder libremente en situaciones estimulantes, (c) apertura a experiencias nuevas o inusuales, (d) deseo de asumir riesgos, (e) sensibilidad frente a los problemas y deseo de solucionarlos, (f) tolerancia hacia la ambigüedad y (g) auto-confianza.

Otro factor significativo en la emergencia de producciones de excelencia es la necesidad de «competencia» y «eficacia» en la solución de tareas que constituyen un reto, factor importante tanto para el trabajo escolar como para los estudiantes sobresalientes. En este sentido, aquellas tareas percibidas como demasiado fáciles o demasiado difíciles no serán motivadoras, y, por lo tanto, la niña o el niño no esperará sentirse competente o eficiente en su desempeño. Cabe señalar que las experiencias académicamente estimulantes para el auto-concepto y la auto-eficacia serán aquellas que puedan ser internamente atribuidas a las capacidades o al esfuerzo propio. Más aún, la comparación social les retroalimenta, en el sentido de que son más capaces que sus pares y tienen menos dificultades en comprender y solucionar problemas, ambos aspectos relevantes para la auto-eficacia.

En este sentido, los escolares con talento o sobredotación no solo aprenden más rápido, sino que también aprenden diferente. Por lo general inventan formas novedosas y creativas para solucionar problemas. Por ejemplo, frente a ecuaciones algebraicas, tienden a «ver» intuitivamente la relación entre los números para solucionar el problema, en lugar de buscar resolverlo de manera algorítmica, como se espera en el ámbito escolar (Feldhusen, 1998). El avanzar a su propio ritmo puede significar por un lado menor necesidad de apoyo adulto en el área de dominio, pero también mayor tiempo para aprender por sí mismos. Por otro lado, pueden necesitar apoyo de formas inesperadas. Es así que tenemos estudiantes sobredotados en matemáticas que aprenden trigonometría «por diversión», pero que tienen dificultades para aprender las tablas de multiplicar o dividir.

Winner (1996) utiliza el término «enseñamiento con la excelencia» al describir la necesidad de competencia (White, 1985) y eficacia como elementos claves de la motivación intrínseca y el dominio del área de interés en los estudiantes con

talento y sobredotación. Es un término de naturaleza «obsesiva», que orienta al niño a focalizar intensamente su atención en una materia determinada y a consumir vorazmente información y destrezas novedosas. Es así que para Winner (1996; 2000), los estudiantes con sobredotación intelectual muestran una concentración intensa y un interés obsesivo en el área de su talento. Estos son estudiantes que trabajan en proyectos extracurriculares, no porque deseen una buena calificación, sino porque están intrínsecamente interesados en ella. El trabajo y el juego están inexplicablemente conectados para estos estudiantes. Es sumamente difícil sacarlos de su «trabajo». Sin embargo, si el currículo escolar no satisface su área de interés, o es percibido como «demasiado» elemental, será difícil motivar su interés hacia la rutina escolar.

Tomando en consideración el muy bajo desempeño del Perú en evaluaciones internacionales de logro escolar, podemos inferir la dramática situación que viven día a día los niños talentosos o sobredotados que están obligados a asistir a escuelas públicas, donde el bajo nivel de capacitación de sus profesores y la pobre calidad educativa configuran un martirio constante para ellos, que disminuyen su motivación hacia la escuela en niveles alarmantes. Así, tenemos niños con producciones creativas mejores cuando fueron evaluados en los primeros años de su escolaridad, frente a aquellas que realizaron hacia el final de la misma (Blumen, 2008a). Esta situación conlleva a la clásica pregunta realizada por sus padres ¿para qué enviarlos a la escuela, si en casa podrían aprender más por su cuenta o con tutores adecuados?

La «motivación de logro» es también un elemento determinante en la emergencia de las producciones sobresalientes. Para los estudiantes orientados hacia el éxito, la motivación de logro genera una tendencia positiva que los lleva a la acción y para aquellos estudiantes que presentan ansiedad frente a la evaluación o temor al fracaso, la presencia de dicha variable amplía una tendencia inhibidora (Blumen, 2008b). Es así que para la mayoría de niñas y niños con talento o sobredotación que están en aulas de clase regulares, las tareas propuestas por la profesora serán demasiado fáciles para ser motivadoras, dado que tienen mayores posibilidades de sobresalir frente a sus compañeros. Cabe señalar que esta situación no constituye un incentivo para los estudiantes con talento o sobredotación, dado que no es percibida como un logro a partir del esfuerzo propio, pues el esfuerzo realizado es, por lo general, mínimo. Es por ello que se sugiere su ubicación en aulas con pares a nivel de capacidad, con el fin de mejorar su motivación para el logro de metas en entornos que realmente constituyan un reto para ellos. Para Lens y Rand (2000), otro elemento importante a considerar a nivel de la motivación de logro es la perspectiva de tiempo futuro, dado que las niñas y niños con talento o sobredotación tienden a presentar perspectivas de

tiempo futuro distintas a la de sus pares, percibiendo con facilidad el valor instrumental de sus acciones en el presente, lo cual incrementará su motivación.

Si bien la motivación intrínseca es relevante para el desarrollo del talento y la sobredotación, la motivación extrínseca también es importante, especialmente en los niveles de educación secundaria, debido a la necesidad de presentar desempeños sobresalientes, necesarios para el ingreso a los estudios superiores. En este sentido, Dweck (1986) diferencia entre tres tipos de metas de desempeño: (a) el deseo de desarrollar la competencia, (b) el logro de la competencia y (c) el demostrar la competencia. Para Pintrich y Schunk (1996), los dos primeros tipos de metas son metas de aprendizaje (intrínsecas), mientras que la tercera es una meta de desempeño, lograda con motivación extrínseca.

Sin embargo, cabe señalar que la influencia de la motivación extrínseca en el desarrollo del talento generó en un inicio posturas opuestas. Es así que Amabile (1983) llegó a adoptar posiciones extremas al señalar que la motivación extrínseca es absolutamente negativa para el desempeño creativo, indicando que la mejor manera de promover la creatividad en los niños era «inmunizarlos» contra la motivación extrínseca. Para ella, el elemento crucial para la producción creativa era la motivación intrínseca, dado que brinda satisfacciones internas, así como una sensación de placer y bienestar. Más aún, la motivación extrínseca por lo general causada por factores tales como dinero o recompensa, puede minar el sentido propio de autonomía si es percibida como controlada externamente (Amabile, 1990; Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe, 1994). Sin embargo, posteriormente (Collins & Amabile, 1999) señalaron que cualquier factor extrínseco que esté en la base del sentido de competencia de uno o que provoque el compromiso profundo con la tarea (sin minar el sentido propio de la auto-determinación) puede tener un efecto de refuerzo en la motivación intrínseca. Esta combinación positiva de tipos aparentemente opuestos de motivación puede ser denominada «extrínsecos al servicio de los intrínsecos» (Collins & Amabile, 1999), sugiriendo que aún es necesaria mayor información referente al efecto sinérgico de los motivadores extrínsecos sobre los intrínsecos, debido a que el elevado compromiso frente a la tarea parece ser el resultado de este efecto sinérgico.

Para Lens y Rand (2000) el nivel de motivación óptimo para el desarrollo del talento y la sobredotación se logra a partir de la conexión entre una elevada orientación hacia la meta de aprendizaje y menor orientación de desempeño. El orientarse hacia las metas de desempeño a través de la competencia con los otros no excluye el trabajar hacia las metas de aprendizaje. En este sentido, las metas dobles son por lo general utilizadas por estudiantes de educación superior que eligen sus cursos en función de su carrera futura. Para comprender mejor la importancia de la motivación en el desempeño del talentoso y sobredotado,

analizaremos el caso de una población talentosa atípica a nivel de desempeño, pero sumamente común en nuestras escuelas: los talentosos con bajo rendimiento escolar.

4. BAJO RENDIMIENTO Y SOBREDOTACIÓN

Los niños sobredotados enfrentan una crisis cuando llegan a la edad escolar, dado que los colegios tienen dificultad en cubrir sus necesidades al establecerse una brecha con pares según edad cronológica, que son percibidos como lejanos en capacidades e intereses. ¿Deberían mantenerse estos niños ubicados en un aula de clases regular, de manera que puedan compartir con pares de su misma edad cronológica? ¿Deberían saltarse grados escolares de manera que puedan estar con sus pares mentales incluso si esto significa que estarán con niños mayores en edad cronológica? ¿Deberían tener los colegios aulas especiales para niños con sobredotación o talento intelectual? ¿Será suficiente el ofrecer programas extracurriculares por algunas pocas horas a la semana?

La historia de Jorge cuenta lo que comúnmente ocurre a los niños con sobredotación intelectual extrema en nuestros colegios. Cuando Jorge estaba en Kinder, la profesora le solicitó a su madre realizar una evaluación psico-educacional a dicho niño. En ese entonces, Jorge no avanzaba con el grupo y la profesora pensó que tenía retardo en su desarrollo mental. La madre, angustiada, llevó a Jorge hasta la ciudad de Lima para realizar la evaluación solicitada. Pero, en lugar de un desempeño pobre, Jorge puntuó en el rango muy superior de capacidad intelectual. La psicóloga que lo evaluó indicó que él debería ser ubicado en un aula de clases más avanzada, con otros estudiantes igualmente avanzados. Como las escuelas primarias de provincia no cuentan con este tipo de aulas, a Jorge lo sacaban una vez por semana para compartir con otros tres niños detectados como sobredotados intelectuales. Pero, él pasaba la mayor parte del tiempo en el aula de clases regular. A medida que avanzaba en la primaria, empezó a presentar problemas de conducta, interrumpiendo la clase constantemente y finalmente, dejó de realizar sus tareas escolares.

Jorge se constituyó en el clásico sobredotado con bajo rendimiento académico: demasiado avanzado para sus pares en edad, aburrido en el colegio y con problemas de conducta. Posteriormente, su madre decidió retirarlo del colegio y terminó la secundaria a través de cursos por correspondencia. Hoy en día, Jorge es un exitoso diseñador gráfico, que maneja su propio negocio. Este es un estudiante que si bien no pudo encontrar su espacio en el colegio, logró encontrar su lugar en la vida.

El caso de Jorge refleja la importancia de la motivación en el desempeño del talento y la sobredotación. Cuando Jorge fue evaluado según su funcionamiento intelectual general, estaba en niveles de motivación óptimos y realizó su mejor esfuerzo. Por lo tanto, sus puntajes en las pruebas reflejaron sus verdaderas capacidades o potencialidades. Sin embargo, Jorge no estaba motivado para el trabajo escolar rutinario y, por lo tanto, sus resultados estaban muy por debajo de sus potencialidades. Debido a dificultades motivacionales, su desempeño escolar fue sumamente pobre y terminó saliendo del sistema educativo regular. Esta situación es común a muchos niños con talento o sobredotación que terminan funcionando como estudiantes regulares o por debajo de lo esperado para su nivel. La falta de motivación esconde las posibilidades de logros mayores.

Los padres de estos estudiantes luchan por encontrar la educación más apropiada para sus hijos, aunque por lo general son percibidos como padres fanfarrones y con una perspectiva irreal respecto a las capacidades de sus niños.

5. DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL Y TALENTO INTELECTUAL

La mayoría de escolares tienen perfiles diferentes, dado que unos se desempeñan mejor en algunas áreas que otros. Todos los escolares tienen fortalezas relativas que deberían ser identificadas y promovidas dentro del sistema educativo regular. Sin embargo, el que algunos estudiantes sean sobresalientes o tengan potencial excepcional para la excelencia académica en una o más áreas es una realidad presente todos los días en nuestros colegios. Con o sin la etiqueta «sobredotado», algunos estudiantes son atípicos en el aula de clases (Mönks, Ypenburg & Blumen, 1997). Y, cuanto más atípicos sean, menores serán sus posibilidades de cubrir sus necesidades cognitivas y afectivas a partir del currículo estándar que promueve el Ministerio de Educación (MINEDU, 2006). Ellos no solo necesitarán algo más, sino que necesitarán algo «diferente». Ahora bien, en términos sociales, de personalidad y emocionales, los niños talentosos o sobredotados son también diferentes y exhiben las siguientes tendencias:

Introversión: Presentan mayor tendencia a la introversión que sus compañeros de aula y tienden a pasar algunos períodos de tiempo solos por diferentes razones: (a) primero, tienen dificultad en encontrar pares similares a ellos con los cuales compartir sus intereses y temperamento; (b) segundo, son por lo general aislados por sus compañeros, dado que los perciben como «nerds» y (c) y tercero, están por lo general tan ensimismados en sus propios proyectos, que tienen poco tiempo para socializar. Debido a que presentan vidas mentales internas tan ricas, ellos entienden la soledad de una manera diferente a los otros niños. Sin embargo, prefieren hacer amigos que estar solos y por lo general sufren de soledad

(Csikszentmihalyi & Robinson, 1986). Una madre de un niño sobredotado que vive en Huacho-Perú, señala «... quiero que juegue con los otros chicos, pero es por gusto... tiene amigos, aunque no le gusta ir a fiestas seguidas, solo de vez en cuando es suficiente para él... eso acá, en un pueblo chico, es un problema, porque hay que salir y dejarse ver para que te inviten...» (Blumen, 2007b).

Independencia: Los estudiantes sobredotados son altamente independientes, auto-dirigidos, obstinados y poco conformistas (Silverman, 2002). El pensamiento independiente de algunos estudiantes sobredotados les permite ignorar las tentaciones y señales de la cultura, para dedicarse a trabajar en su área de talento. Mientras otros van a reuniones sociales, ellos se quedan en su escritorio, se sientan al piano o programan sus computadoras. Ellos pueden estar tan involucrados en sus actividades que puede o no interesarles la opinión de otros, igual irán por su propio camino.

Dificultades emocionales: Los extremadamente sobredotados tienden a exhibir mayores dificultades emocionales que los moderadamente o altamente sobredotados (Fleith & Soriano de Alencar, 2007; Janos & Robinson, 1985), especialmente en las relaciones sociales. Asimismo, están en riesgo de rumiar ideas referentes a problemas existenciales (Delisle, 2003), o presentar problemas de ajuste escolar, a no ser que sus necesidades educacionales sean apropiadamente atendidas. Pueden parecer opositoristas o pueden desarrollar problemas de conducta disfuncional en el colegio, tales como ausentismo, dolores de cabeza o estomacales crónicos. Incluso pueden ir desarrollando rechazo hacia el trabajo académico (Delisle, 2003). Son poco comunes, ellos lo saben y sus compañeros también. Se sienten diferentes, solos y les es difícil encontrar amigos. Algunos fortalecen sus relaciones sociales al participar en actividades populares, tales como deportes socialmente aceptados, o al tocar en bandas musicales. Asimismo, buscan ser amigos de compañeros mayores y tienden a subestimar su estatus social.

Alta y baja autoestima: Los estudiantes sobredotados presentan una combinación inusual de elevada y baja autoestima. Presentan baja autoestima en relación a su vida social, dado que no se sienten seguros de sus recursos interpersonales, pero elevada autoestima en su capacidad para lograr la excelencia en el área de talento. Esta canalización de la autoestima en áreas referentes al trabajo es particularmente observada en los niños (Csikszentmihalyi, 1988). Estas son las formas en que los estudiantes sobredotados son cualitativamente diferentes a los estudiantes promedio, e incluso diferentes de aquellos estudiantes sobresalientes gracias a su responsabilidad, perseverancia y al apoyo y dirección del adulto.

6. RECOMENDACIONES

Las comparaciones internacionales sugieren que la mayoría de nuestros niños tienen bajo rendimiento, dado el pobre desempeño a nivel de logros de aprendizaje observado en comparación no solo de países europeos y asiáticos, sino incluso de la región latinoamericana y del Caribe. El problema es notable también para los estudiantes con talento y sobredotación intelectual. Nuestros estudiantes más capaces se desempeñan en niveles más bajos que sus pares de países desarrollados. Si bien quizás los estudiantes extremadamente sobredotados (i.e. el décimo superior del 1%) están desempeñándose a niveles equivalentes a los mejores estudiantes de otros países, esto no es real para el resto del 1% superior de nuestros estudiantes. Cerca de la mitad de ellos tienen rendimiento escolar bajo y nuestros estudiantes con sobredotación intelectual se mantienen en el abandono. En este sentido, las comparaciones interculturales prueban que nuestros estudiantes deberían estar desempeñándose en niveles muchísimo mayores.

Asimismo, los colegios peruanos tienen exigencias mínimas hacia sus estudiantes, contrario a las altas expectativas que se observan en estudiantes de la Europa Occidental y países del Asia Oriental. Es necesario pues, elevar los estándares para todos nuestros estudiantes. Si las expectativas son mayores, entonces muchos de los estudiantes con sobredotación moderada, quienes en la actualidad se aburren y presentan problemas de conducta en el aula de clases, recibirían los retos apropiados. Después de todo, países como Finlandia o Japón, que tienen niveles de exigencia educativa regular elevados, son los que menos servicios especiales necesitan para sus estudiantes sobredotados.

La segunda recomendación conlleva la necesidad de identificar a los estudiantes con sobredotación intelectual que no reciben apoyo alguno en sus colegios y ofrecerles clases «avanzadas». Estos estudiantes podrían ser ubicados en clases avanzadas en matemáticas, ciencias o estudios sociales, para el nivel primario y secundario. Este tipo de aproximación por dominio específico para educar a los niños con sobredotación intelectual debería ser consistente con la aproximación de Stanley, pionero en la materia. Los niños de primaria que necesitan cursos avanzados y no puedan tomar estos cursos en sus colegios, deberían tener la posibilidad de asistir a clases en la secundaria y los de la secundaria deberían poder tener la posibilidad de llevar cursos en la universidad. En un inicio se debería dejar que los estudiantes opten por llevar las clases avanzadas, de manera tal que, con un corto periodo de prueba, aquellos estudiantes que no puedan seguir el ritmo podrían retirarse. La auto-selección puede ser monitoreada a partir de una orientación del profesor hacia quienes «podrían» tomar una clase.

Asimismo, el Estado debería establecer políticas claras de identificación de niños con elevado potencial que habitan en situaciones de desventaja cultural y pobreza, así como incluir contenidos sobre la capacitación en creatividad, sobredotación y talento en la formación pedagógica de pre y postgrado. Es así que los institutos pedagógicos y las facultades de Educación de todo el país deberían incluir estos contenidos en su currícula regular y darles apoyo extra, tanto a nivel inclusivo (i.e. programas de enriquecimiento) como extracurricular (clases los sábados), con el fin de ayudarlos en la auto-selección de clases avanzadas. Este procedimiento es parte del mandato de la Academia de Artes y Ciencias de Israel, un país que recibe migrantes con diferentes niveles educativos, donde esta escuela tiene como meta la identificación de niños pobres con sobredotación intelectual, sean árabes o israelíes. Los estudiantes seleccionados asisten a cursos preparatorios con el fin de nivelarse para aplicar a colegios académicamente más rigurosos (Maoz, 1993).

El caso de los niños con sobredotación intelectual extrema, denominados «prodigios», a quienes las clases avanzadas les resultarían insuficientes, deben ser tratados de manera específica. Este tipo de niños necesita idealmente clases especiales o colegios en los cuales estén presentes otros niños con sobredotación extrema como ellos mismos. Por supuesto, esto no será siempre posible, especialmente en áreas rurales. En estos casos, se deberán explorar otras opciones tales como: (a) la aceleración académica (un grado en primaria y/o un grado en secundaria), (b) las familias podrán optar por la escolaridad en casa (*homeschooling*) o la supervisión de tutores especializados, lo que requiere de un apoyo económico extra y no funciona para todos los niños ni para todos los padres. Estas sugerencias deberían ser explícitas en el reglamento que norma la educación especial en nuestro país.

En algunas áreas rurales o de provincias alejadas, los colegios podrían establecer una red de apoyo para juntar a sus estudiantes extremadamente sobredotados en encuentros mensuales. Si bien una vez al mes no es mucho, es una alternativa mínima. Los cursos computarizados o cursos en línea son cada vez más populares en este sentido. Asimismo, la televisión interactiva puede brindar apoyo en la agrupación de estudiantes extremadamente sobredotados y alejados por la distancia geográfica.

En resumen, nuestra recomendación está en la línea de elevar los estándares y expectativas para todos nuestros estudiantes y brindar programas de atención especial para aquellos estudiantes que necesitan mayores retos. Se propone que los alumnos tengan acceso a clases avanzadas adecuadas para estudiantes sobredotados y talentosos y que se mantengan abiertas para todo estudiante motivado en todos los grados escolares. Esto permitirá a los educandos sobredotados trabajar con otros estudiantes con capacidades e intereses similares y también

significará que aquellos que no son capaces de mantener el ritmo de la clase sean retirados. De esta manera, los escolares no sentirán el acceso a estas clases limitados fundamentalmente al CI obtenido en un test, sino que podrán auto-seleccionarse para clases avanzadas y demostrar que pueden realizar el trabajo.

Más allá de los mejores esfuerzos que podamos realizar para identificar a nuestros talentos, lo importante es mejorar nuestra comprensión sobre lo que es ser talentoso en el Perú, tomando en cuenta la multiculturalidad y el plurilingüismo del contexto en el que se desarrolla y asumiendo que la gran mayoría probablemente se está desarrollando en contextos de pobreza, carentes de oportunidades para desarrollar sus mejores capacidades. Es por ello necesario el planteamiento de lineamientos formales de fomento al talento en sus diferentes manifestaciones, con el compromiso de los diferentes agentes de la sociedad civil y del Estado, incluyendo la participación de las regiones, municipalidades y universidades, así como de las empresas, con el fin de asegurarles un espacio comunitario, social y laboral, evitando la continua fuga de talentos en el Perú, apoyando de esta manera el desarrollo del talento con responsabilidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, R. S. (1992). *Genius and eminence: The social psychology of creativity and exceptional achievement* (2a. ed.). Oxford: Pergamon Press.
- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1986). The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 332-360). Nueva York: Cambridge University Press.
- Alencar, E.S., Blumen, S. y Castellanos, D. (1999). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Cuba, Central and South America countries. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik. *International handbook for research on giftedness and talent* (2a. ed.) (pp. 817-828). Londres: Pergamon Press.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer.
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: Toward a social psychology of creativity and beyond. En M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61-91). Newbury Park, CA: Sage.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.
- Bamberger, J. (1986). Cognitive issues in the development of musically gifted children. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 388-413). Nueva York: Cambridge University Press.

- Barab, S. A. & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen & S.M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-56). Mahwah, N: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barab, S. A., & Kirshner, D. (2001). Guest editors' introduction: Rethinking methodology in the learning sciences. *The Journal of the Learning Sciences*, 10 (1&2), 5-15.
- Barab, S. A. & Landa, A. (1997). Designing effective interdisciplinary anchors. *Educational Leadership*, 54, 52-55.
- Barab, S. A. & Plucker, J. (2002). Smart people or smart contexts? Talent development in an age of situated approaches to learning and thinking. *Educational Psychologist*, 37, 165-182.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Handbook 1. Nueva York: McKay.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine Books.
- Blumen, S. (1995) Contribuciones para el desarrollo de programas para talentosos dentro del centro educativo. *Revista de Psicología de la PUCP*, 1, 37-49.
- Blumen, S. (Ed.). (2001). Enriquecer el talento en el aula de clases. Documento de Trabajo No. 11. Lima: MINEDU/Programa MECCEP.
- Blumen, S. (2002a). Trends in gifted education in South America: The Brazilian and Peruvian scenario. *Gifted & Talented International*, 17 (1), pp. 7-12.
- Blumen, S. (2002b). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement. *High Ability Studies*, 13 (1), Oxford: Pergamon Press.
- Blumen, S. (2004). El perfil del profesor y del alumno en la enseñanza de la Ciencia y la Tecnología. Ponente invitada en los Talleres Preparatorios para la Formulación de Políticas Educativas para la Enseñanza de la Ciencia y Tecnología. Lima/ANR: CONCYTEC/UNESCO, octubre 20-23.
- Blumen, S. (2005, marzo-abril). Identification and enrichment of the culturally disadvantaged gifted in multicultural contexts. Documento presentado en la Global Conference on Education Research in Developing Countries, Praga, República Checa.
- Blumen, S. (2006). Factores asociados a la educación en ciencia y tecnología. *Límite: Revista de filosofía y psicología*, 14, 129-158.
- Blumen, S. (2007a). Identificación del talento y la superdotación e intervención en entornos multiculturales (Cap. 3). En L. Pérez Sánchez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativas* (pp. 45-77). Madrid: Agapea.

- Blumen, S. (2007b). Identification & Enrichment of the Culturally Disadvantage Gifted in Multicultural Contexts. Documento presentado en la 54th Annual Convention of the National Association of Gifted and Talented Children, Minnesota, EEUU.
- Blumen, S. (2008a, abril). World views and science education on the Andean children of Peru. Documento presentado en la conferencia Indigenous Ways of Knowing and Education, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, EEUU.
- Blumen, S. (2008b, mayo). Identification and enrichment of the disadvantage gifted in multicultural contexts. Documento presentado en el IX Wallace Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IO, EEUU.
- Blumen, S. & Cornejo, M. (2006). Una mirada desde el Rorschach hacia la niñez con talento intelectual en riesgo. *Revista de Psicología de la PUCP*, 24 (2), 267-299.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Checkley, K. (1997, Septiembre). The First Seven...and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55 (1), 8-13.
- Collins, M. & Amabile, T. (1999). Motivation and Creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297-312). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cropley, A. J. & Sikand, J. S. (1973). Creativity and schizophrenia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 462-468.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity: En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). Nueva York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. En R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). Nueva York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Delisle, J. (2003). Tips for parents: Risk-taking and risk-making. Understanding when less than perfection is more than acceptable. Recuperado el 11 de noviembre del 2005, de www.geniusdenied.com/articles/Record.aspx?NavID=13_24&rid=112

- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Feldhusen, J. F. (1998). Programs for the gifted few or talent development for the many? *Phi Delta Kappan*, 79 (10), 735-738.
- Feldman, D. H. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 285-305). Nueva York: Cambridge University Press.
- Fleith, D. & Soriano de Alencar, E.M.L. (Ed.) (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Frasier, M. M. (1993). Issues, problems and programs in nurturing the disadvantaged and culturally different talented. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 685-693). Nueva York: Wiley.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-81). Boston: Allyn & Bacon.
- Galton, F. (1869/1976). Hereditary Genius. En A. Rothenberg & C. Hausman (Eds.), *The creativity question* (pp. 42-47). Durham, NC: Duke University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979/1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gruber, H. E. (1986). The self-construction of the extraordinary. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 247-263). Nueva York: Cambridge University Press.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Janos, P. M. & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In: F. E. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Jussim, L. & Eccles, J. (1995). Naturally occurring interpersonal expectancies. En N. Eisenberg (Ed.), *Social development: Review of personality and social psychology*, 15 (pp. 74-108). Beverly Hills, CA: Sage.

- Lave, J. (1993). Situating learning in communities of practice. En L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 17-36). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lens, W. & Rand, P. (2000). Motivation and Cognition: Their Role in the Development of Giftedness. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik. *International handbook for research on giftedness and talent* (2a. ed.) (pp. 193-202). Londres: Pergamon Press.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Maoz, N. (1993). Nurturing giftedness in non-school educative settings-using the personal and material resources of the community. En K.A. Heller, F.J. Mönks y A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 743-752). Oxford: Pergamon Press.
- Ministerio de Educación (2006). Reglamentación de la ley general de educación N° 28044. Lima: MINEDU / Dirección Nacional de Educación Básica Especial.
- Mönks, F. J., & Van Boxtel, H. W. (1985). Gifted adolescents: A developmental perspective. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 275-297). Nueva York: Wiley.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I., & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos: manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Motamedi, K. (1982). Extending the concept of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 16, 75-88.
- Necka, E. (1986). On the nature of creative talent. En: A. J. Cropley, K. K. Urban, H. Wagner & W. H. Wiczerkowski (Eds.), *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. Nueva York: Trillium.
- Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 47-87). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1976). *To understand is to invent*. Nueva York: Penguin.

- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Plucker, J., & McIntire, J. (1996). Academic survivability in high potential, middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 7-14.
- Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184, 216.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-Ring conception of giftedness: A developmental model of creative productivity. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Nueva York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness. En Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) *Conceptions of Giftedness*, (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center CT: Creative Learning Press.
- Riksen-Walraven, J. M., & Zevalkink, J. (2000). Gifted infants: What kinds of support do they need? En C. F. M. van Lieshout & P. G. Heymans (Eds.), *Developing talent across the life span* (pp. 203-229). Londres: Taylor & Francis.
- Rubenson, D. L., & Runco, M. A. (1995). The psychoeconomic view of creative work in groups and organizations. *Creativity and Innovation Management*, 4, 232-241.
- Runco, M. A. (1996, verano). *Personal creativity: Definition and developmental issues*. *New Directions for Child Development*, 72, 3-30.
- Runco, M. A. (2005). *Creative Giftedness*. En Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) *Conceptions of Giftedness*, (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, L. K. (2002). *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner*. Denver, CO: DeLeon.
- Simonton, D. K. (2001). Talent development as a multidimensional, multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 39-43.
- Snow, R. E. (1992). Aptitude theory: Yesterday, today, and tomorrow. *Educational Psychologist*, 27 (1), 5-32.
- Snow, R. E. (1997). Aptitudes and symbol systems in adaptive classroom teaching. *Phi Delta Kappan*, 78 (5), 354-360.
- Stanley, J. C. (1979). Educational non-acceleration: An international tragedy. En: J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential*. Jerusalem: Kollek.

- Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 361-387). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2a. ed.). New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Nueva York: Cambridge University Press.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9, 221-230.
- Treffinger, D. (1975). Teaching for self-directed learning: A priority for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 19 (1), 46-59.
- Treffinger, D. J. & Gowan, I. C. (1971). An update representative list of methods and educational materials for stimulating creativity. *Journal of Creative Behavior*, 5, 236-252.
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G. & Firestein, R. L. (1983). Theoretical perspective on creative learning and its facilitation. *Journal of Creative Behavior*, 17, 9-17.
- Van Tassel-Baska, J. (1992). *Planning Effective Curriculum for Gifted Learners*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Walters, J., & Gardner, H. (1986). The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 306-331). Nueva York: Cambridge University Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- White, B. (1985). Competence and giftedness. En J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 59-74). Nueva York: Wiley.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 153-156.
- Zuckerman, H. (1979). The scientific elite: Nobel laureates' mutual influences. En R. S. Albert (Ed.), *Genius and eminence* (pp. 241-252). Elmsford, NY: Pergamon.

**Motivación y bienestar: aportes para la psicología clínica,
social y organizacional**

Capítulo 5

Contribuciones de la teoría motivacional al campo clínico y desarrollo de bienestar: un estudio empírico acerca de la relación entre la motivación y el trastorno de estrés postraumático en el Perú

Rafael Gargurevich*
Patrick Luyten**
Jozef Corveleyn**

1. INTRODUCCIÓN

Si la psicología se define como la ciencia que estudia el comportamiento y los procesos mentales (APA, 2008; Gerrig & Zimbardo, 2002), la psicología de la motivación ocupa un lugar central, pues se encarga de estudiar los procesos psicológicos que explican las razones por las cuales una acción se presenta en un momento determinado (Lens & Vansteenkiste, 2006). Ya sea que el comportamiento esté orientado a satisfacer una necesidad o alcanzar una meta (Lens & Vansteenkiste, 2006), la psicología motivacional es la encargada de responder a las preguntas básicas acerca de su origen.

Estas interrogantes también son compartidas por otras áreas de la psicología; tal es el caso de la psicología clínica, que tiende a concentrarse en el estudio de aquellas percepciones, pensamientos, emociones y conductas anormales (Kassin, 2004), pero busca también explicar qué es lo que motiva u origina el comportamiento. Es así que en el quehacer del trabajo clínico se deberá responder preguntas tales como ¿porqué se genera y persiste un comportamiento? o ¿qué grado de satisfacción se obtendrá de realizar algunas conductas?, ambas son preguntas básicas que forman parte también del campo de investigación de la psicología de la motivación (Lens & Vansteenkiste, 2006).

* Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

** Département de Psychologie de la Université Catholique de Lovaina, Bélgica.

Una manera de conceptualizar la asociación entre la psicología motivacional y la clínica, es a partir de la relación que ambas tienen con una tercera área de estudio de la psicología, aquella vinculada al bienestar del individuo. El concepto de bienestar hace referencia a un estado óptimo de funcionamiento psicológico (Ryan & Deci, 2001), por lo que el alejamiento de fuentes de afecto negativo (e.g., psicopatología) y el consiguiente acercamiento a fuentes de afecto positivo influirían positivamente en la percepción de bienestar del individuo. En consecuencia, aquello que motiva la conducta y el resultado que se consigue con ella, puede conducir a la persona hacia la mejora o al detrimento de su salud mental y bienestar.

Retornando al ámbito de la psicología de la motivación es posible señalar que el comportamiento puede tener diferentes orígenes (Lens & Vansteenkiste, 2006). Destacan entre estas posibles causas comportamentales, la motivación intrínseca o extrínseca. Se dice que es interna o intrínseca cuando el objetivo es la acción en sí misma y la satisfacción está asociada a la tarea que se realiza en sí (e.g., la necesidad de aprender más); es por el contrario, externa o extrínseca, cuando el objetivo de la conducta es su instrumentalidad para alcanzar una meta que no se encuentra inherentemente relacionada a la acción ejecutada (e.g., estudiar para ganar algún tipo de recompensa) (Lens & Vansteenkiste, 2006; Ryan, 1995). Ver capítulos 1 y 11.

Diversas investigaciones han demostrado las consecuencias positivas que la motivación intrínseca tiene para el bienestar y la salud mental. Por ejemplo, Pelletier, Tuson y Haddad (1997) encontraron, en una muestra de 138 pacientes psiquiátricos, que la motivación intrínseca para asistir a psicoterapia estaba altamente relacionada al afecto positivo durante las sesiones, a la satisfacción con la terapia y la intención de continuar en ella. Resultados similares fueron encontrados por Zuroff *et al.* (2007) en una muestra de 95 pacientes diagnosticados con depresión. En ese caso, la necesidad de autonomía era un fuerte predictor de un resultado positivo en psicoterapia, ya sea esta interpersonal, cognitiva-conductual o farmacológica. En esta misma línea, bajos niveles de motivación intrínseca han sido relacionados con altos niveles de autocrítica (Shahar, Henrich, Blatt, Ryan & Little, 2003), factor asociado con el perfeccionismo y la depresión (Blatt, 1974; 1995; Shahar, Joiner, Zuroff & Blatt, 2004). De acuerdo a estos hallazgos, es posible articular la psicología de la motivación con la investigación desarrollada en psicología clínica en el ámbito específico del bienestar personal. Otra manera de conceptualizar la relación entre la psicología motivacional, la clínica y el bienestar, es a partir de la sintomatología de algunos desórdenes psicológicos donde la motivación, o más bien la falta de ella, juega un rol importante. Por ejemplo, las personas que son diagnosticadas con depresión declaran no sentirse motivadas a realizar diversas actividades (APA, 1994).

La relación del quehacer psicológico sustentado en la sintomatología de ciertos desórdenes psicológicos puede ser particularmente dramática en el caso del trastorno de estrés postraumático (TEPT), trastorno de ansiedad que puede desarrollarse después de enfrentar un evento traumático (e.g., terremoto), frente al cual se ha reaccionado con mucho temor, horror e impotencia (criterios A1 y A2; DSM IV, APA, 1994). Como consecuencia de esta experiencia pueden surgir y mantenerse síntomas tales como reexperimentación del trauma (recuerdos espontáneos del trauma; criterio B) o hipervigilancia (e.g., estados de alerta constante; criterio D) así como síntomas de evitación (e.g., evitar personas, lugares o conversaciones que recuerden el evento traumático; criterio C). Como parte del criterio C se incluyen los llamados síntomas de embotamiento (i.e., sentirse emocionalmente alejado de otros y expresión restringida del afecto), que reducen la capacidad de sentir afecto positivo y afectan la motivación y la volición en las personas (Kashdan, Elhai & Frueh, 2006).

Los síntomas de embotamiento son también síntomas disociativos (Johansen, Wahl, Eilertsen & Weisæth 2007). La disociación hace referencia a la división de la experiencia traumática en diversos elementos (e.g., cognitivos, estados afectivos y conducta) impidiendo que ellos estén integrados en una experiencia unitaria y aparezcan más bien fragmentados y aislados en la memoria (Van der Kolk & Fisler, 1995). Se argumenta que la disociación en el momento del trauma (disociación peritraumática), ocurre como una manera de afrontar el evento traumático para así evitar consecuencias emocionales negativas que afecten la salud mental y el bienestar (Marshall & Schell, 2002). Sin embargo, diversas investigaciones han encontrado que esta división de la experiencia traumática interfiere con el procesamiento normal de la información, potenciando el desarrollo del TEPT (Marshall & Schell, 2002) y reduciendo la funciones apetitivas del individuo (Kashdan, Elhai & Frueh, 2006).

Dado el impacto que las experiencias disociativas pueden tener en el desarrollo del TEPT y en el detrimento del bienestar y la motivación, se estudió la relación entre la disociación peritraumática y TEPT en una muestra de damnificados del terremoto del sur ocurrido en el 2001. Adicionalmente, también se investigó el rol de una serie de variables que han sido asociadas al desarrollo del TEPT como lo son algunas variables demográficas (e.g., género) el grado de estrés experimentado en el momento del desastre (estrés peritraumático) y otros eventos traumáticos experimentados antes del terremoto.

2. DISOCIACIÓN PERITRAUMÁTICA Y TRASTORNO DE ESTRÉS POSTRAUMÁTICO EN UNA MUESTRA DE DAMNIFICADOS DEL TERREMOTO DEL SUR

En teoría, todos aquellos que experimentan un evento traumático pueden desarrollar TEPT (Regehr, Hemsworth & Hill, 2001); sin embargo, solo algunos de ellos lo hacen (McMillen, North & Smith, 2000). Es por esta razón que se ha investigado una serie de factores de vulnerabilidad asociados al desarrollo del TEPT, entre los que destacan género, edad, personalidad, falta de soporte social y el grado de temor experimentado en el evento traumático, entre otros (Norris *et al.*, 2002; Brewin, Andrews & Valentine, 2000). Particularmente, la disociación peritraumática ha sido considerada como uno de los factores de riesgo más importantes para el desarrollo del TEPT (Marmar, Weiss & Metzler, 1997), lo que explicaría porque ha sido asociada al TEPT en muestras de veteranos de combate (Marmar *et al.*, 1994), víctimas de accidentes automovilísticos (Ursano *et al.*, 1999), víctimas de crímenes violentos (Birmes *et al.*, 2001), personal del servicio de emergencias (Marmar, Weiss, Metzler & Delucchi, 1996) y víctimas de desastres (Holen, 1993; Koopman, Classen & Spiegel, 1994).

Sin embargo, no todas las investigaciones han reportado una relación positiva entre la disociación peritraumática y el TEPT. Por ejemplo, Holeva y Tarrrier (2001) evaluaron una muestra de víctimas de accidentes de tránsito (evaluados entre dos a cuatro semanas después del accidente) y encontraron que luego de cuatro a seis meses del accidente la disociación peritraumática no predijo la severidad del TEPT (luego de controlar el efecto de la variable neuroticismo). Marshall y Schell (2002), evaluaron a una muestra de víctimas de violencia callejera y encontraron que a pesar de que la disociación peritraumática estaba relacionada con la severidad de los síntomas postraumáticos, no predijo el TEPT a tres meses o a un año de ocurrida la evaluación inicial. Por su parte, en una muestra de estudiantes universitarios que experimentaron diferentes eventos traumáticos, Marx y Sloan (2005) encontraron que la disociación peritraumática no predijo significativamente la severidad de síntomas de TEPT luego de cuatro a ocho semanas de la evaluación inicial de síntomas peritraumáticos.

Debido a que en diversos estudios acerca de la relación entre la disociación peritraumática y el TEPT se ha encontrado evidencia contradictoria, se han realizado investigaciones en las que se ha hipotetizado que la relación entre estas dos variables puede estar asociada con otros fenómenos psicológicos. Por ejemplo, Marmar, Weiss y Metzler (1997) han sugerido que los altos niveles de ansiedad que se experimentan durante una experiencia traumática podrían mediar la relación entre el TEPT y la disociación peritraumática. Con relación

a este argumento, Gershuny, Cloitre y Otto (2003) encontraron que la relación entre la disociación peritraumática y los síntomas del TEPT estaba mediada por el temor de perder la vida y por la pérdida de control (síntomas del pánico) que se experimentó en el momento del trauma. Estos estudios han sugerido que la disociación peritraumática puede generar grandes niveles de estrés al momento del trauma (estrés peritraumático) y no solamente ser una reacción frente al temor experimentado durante el trauma (Fikretoglu *et al.*, 2007).

Dada esta última evidencia, se decidió estudiar la relación entre la disociación peritraumática, el estrés peritraumático y el TEPT en una muestra de damnificados del terremoto ocurrido en el sur del Perú en el 2001. A pesar de que se espera que las dos variables peritraumáticas estén asociadas independientemente con el TEPT, existe evidencia empírica (Gershuny *et al.*, 2003) que puede sustentar la hipótesis de que las experiencias de estrés peritraumático puedan mediar la relación existente entre la disociación peritraumática y el TEPT. Se presentarán los resultados de la investigación de esta hipótesis con relación al diagnóstico del TEPT y a la intensidad de cada uno de los grupos de síntomas de este desorden que han sido investigados anteriormente en el Perú (i.e., intrusión, evitación, hipervigilancia y desorden del sueño) (Gargurevich, Fils, Luyten & Corveleyn, en prensa). Evidentemente, los resultados mostrarán cómo circunstancias tales como los desastres naturales, ponen de relieve fenómenos psicológicos particulares que afectan, de algún modo, el bienestar individual.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Un total de 88 damnificados del terremoto provenientes de la ciudad de Moquegua fueron entrevistados. Este terremoto alcanzó 6,9 grados en la escala de Richter (Aguilar, 2004) y dejó mas de 200.000 damnificados. La edad promedio de los participantes fue de 36,41 (SD = 12,05) oscilando en un rango que se extendía entre los 18 y los 68 años. En relación al género, la mayor parte de la muestra fue de sexo femenino (N = 58, 65,9%) y el estado civil mayoritario fue el de casados (N = 41, 46,6%), 22 (25%) eran convivientes, otros 22 (25%) eran solteros, dos (2,3%) estaban separados o divorciados y un participante (1,1%) era viudo. El 70,5% de los damnificados entrevistados (N = 62) vivían en módulos, es decir, viviendas temporales (de madera) donadas por el gobierno o por organizaciones no gubernamentales (ONGs). Dichos espacios fueron asignados con el fin de proveer a los damnificados de un refugio temporal, al haber perdido sus viviendas en el terremoto.

La mayoría de los entrevistados (N = 56, 63,6%) declararon tener empleo a tiempo completo, cuatro de ellos (4,5%) reportaron trabajar a medio tiempo y estudiar simultáneamente, diez personas (11,4%) indicaron ser estudiantes y 18 (20,5%) dijeron estar desempleados. Con relación a la educación, cuatro (4,5%) participantes reportaron ser analfabetos, seis (6,8%) no terminaron la primaria, nueve (10,2%) sí culminaron la educación primaria, ocho (9,1%) no completaron la secundaria y 21 (23,9%) sí lo hicieron. Otros 21 (23,9%) hicieron estudios técnicos luego de terminar la secundaria, cuatro (4,5%) no terminaron sus estudios universitarios pero otros diez (11,4) sí lo hicieron. Finalmente, cinco (5,6%) participantes habían realizado estudios universitarios de postgrado.

3.2. Instrumentos

Cuestionario demográfico:

Permitió recoger información acerca del género, edad, estado civil, número de hijos, educación, empleo e ingreso mensual de los participantes.

Cuestionario de experiencias disociativas peritraumáticas (Marshall, Orlando, Jaycox, Foy & Belzberg, 2002):

Se trata de un cuestionario de 8 ítems que en una escala del 1 («No, para nada») al 5 («Sí, en extremo»), evalúa el nivel de disociación experimentado en el momento del trauma. El cuestionario ha sido traducido al español por sus autores, sin embargo pequeñas modificaciones lingüísticas fueron necesarias. El estudio factorial (Marshall *et al.*, 2002) del instrumento demostró que este evalúa un solo constructo unidimensional que presenta apropiada consistencia interna (α de Cronbach = 0,75). En el presente estudio, el análisis factorial exploratorio realizado permitió también identificar un solo factor que explicó, en este caso, el 49% de la varianza total y presentó un coeficiente de consistencia interna de 0,86.

*El inventario de estrés peritraumático (PDI; Brunet *et al.*, 2001):*

Es un instrumento integrado por 13 ítems, con una escala que va del 0 a 4 (0 = «No, Para nada»; 4 = «Sí, en extremo»), evalúa respuestas que reflejan el nivel de miedo, horror y desesperanza experimentado en el momento del evento traumático o inmediatamente después. Un análisis factorial exploratorio permitió identificar dos factores (emociones negativas y activación frente a la percepción de la amenaza de la pérdida de la vida) sin embargo Brunet *et al.* (2001) sugirieron calcular un solo promedio con todos los ítems porque consideraron que se trataba de un solo fenómeno. La consistencia interna de este factor fue de 0,75 y 0,76 en una muestra de policías y en el grupo control respectivamente (Brunet *et al.*, 2001).

El PDI fue utilizado para evaluar la experiencia de estrés durante el terremoto y fue traducido al español para ser utilizado en el Perú. Se siguió un procedimiento de traducción inversa. Este fue un proceso en el que se realizó una traducción del instrumento del idioma inglés al español. Luego un grupo de cinco jueces (psicólogos con más de diez años de experiencia clínica) analizó la idoneidad del lenguaje utilizado en el instrumento traducido y se sugirió cambios solo en las instrucciones de la prueba. Luego se realizó una traducción del instrumento en español al idioma inglés y finalmente, las dos versiones del inglés fueron comparadas. Al no encontrarse diferencias entre ellas, se aceptó la traducción realizada. En el análisis factorial exploratorio realizado en el presente estudio se encontró que un solo componente explicaba el 35% de la varianza total y que contaba con una apropiada consistencia interna (α de Cronbach = 0,87).

Escala de evaluación del trastorno de estrés postraumático para ser aplicada por un clínico (CAPS; Blake et al., 1995):

La prueba evalúa el diagnóstico de TEPT actual y del TEPT de vida (i.e. aquellos que tuvieron TEPT). A través del instrumento se registra la información mediante 17 ítems que evalúan la frecuencia (de 0 = nunca, a 4 = diariamente) y la intensidad (de 0 = para nada a 4 = en extremo) de los tres grupos de síntomas pertenecientes al TEPT (APA, 1994). Estos son: reexperimentación (criterio B, 5 ítems), evitación (criterio C; 7 ítems) e hipervigilancia (criterio D, 5 ítems). Los puntajes de frecuencia e intensidad pueden ser sumados para obtener un referente de la severidad de la sintomatología postraumática (Blake et al., 1995). Para ser diagnosticada con TEPT una persona debe haber presentado al menos un síntoma de reexperimentación, tres síntomas de evitación y dos de hipervigilancia (APA, 1994). El CAPS posee adecuadas condiciones psicométricas, tanto en su versión publicada en inglés (Blake et al., 1995; Weathers, Keane & Davidson, 2001), como en la trabajada en español (Bobes et al., 2000). En el presente estudio cada grupo de síntomas mostró adecuada consistencia interna. Los coeficientes α de Cronbach de los criterios B, C y D para el TEPT actual fueron de 0,88, 0,76 y 0,72 respectivamente; y para el TEPT de vida fueron de 0,79, 0,75 y 0,71.

Cuestionario de sucesos vitales (CSV; Blake et al., 1997):

Ha sido previamente traducida al español (Bobes et al., 2000) y fue utilizada en esta investigación para conocer la ocurrencia de otros eventos traumáticos experimentados antes del terremoto. Los participantes debían indicar si experimentaron, presenciaron, se enteraron, no estuvieron seguros de la ocurrencia del evento o si el evento no se aplica a ellos. Estos eventos eran, 1) desastres naturales,

2) explosión o fuego, 3) accidentes en medios de transporte, (4) accidentes laborales, 5) exposición a sustancias tóxicas, 6) haber sido golpeado, 7) haber sido atacado con un arma (cuchillo, revólver, etcétera), 8) haber sufrido algún ataque sexual, 9) haber experimentado otras experiencias sexuales negativas, 10) haber participado en combate, 11) haber sido secuestrado, 12) haber estado seriamente enfermo o lesionado, 13) haber experimentado o presenciado gran sufrimiento, 14) conocer a alguien que haya sido asesinado o que se haya suicidado, 15) muerte súbita de alguien importante, 16) causar heridas o la muerte a otra persona. Siguiendo los criterios del DSM-IV (APA, 1994), solo los eventos experimentados o presenciados fueron considerados como traumáticos. Un puntaje total que se denominó «exposición al trauma» fue calculado al sumar el número de eventos traumáticos experimentados o presenciados. Además del terremoto, el evento traumático con mayor incidencia fue la muerte súbita de alguien importante ($N = 57$, 54%) y el haber sido golpeado/a ($N = 39$, 44%) y los eventos de menor incidencia fueron el haber sido secuestrado/a ($N = 3$, 3%) y el haberle causado heridas o la muerte a alguien ($N = 4$, 5%).

Escala del impacto del estresor - revisada (IES-R; Weiss & Marmar, 1997):

Ha sido adaptada al Perú en el 2006 (Gargurevich, *et al.*, 2009) y fue utilizada en este estudio para evaluar la intensidad de cuatro grupos de síntomas pertenecientes al TEPT. La prueba cuenta con 22 ítems que evalúan en una escala de 5 puntos (0 = «No, para nada», 4 = «Sí, en extremo») los síntomas de intrusión, evitación, hipervigilancia y desorden del sueño. La EIE-RP ha mostrado propiedades psicométricas favorables, tanto en una muestra de 562 estudiantes universitarios, como en una muestra de 174 damnificados del incendio de lomo de Corvina (Gargurevich *et al.*, 2009). Las subescalas también mostraron buenos índices de confiabilidad ya que alcanzaron coeficientes de consistencia interna de 0,89 para intrusión, 0,85 para evitación e hipervigilancia y 0,75 para desorden de sueño.

3.3. Procedimiento

Las evaluaciones fueron realizadas un año después del terremoto, en diciembre de 2002. Luego de coordinar con la Oficina de Epidemiología del Ministerio de Salud (MINSa) en la ciudad de Moquegua, el personal del MINSa guió a los evaluadores hacia las áreas de la ciudad más afectadas por el terremoto, de modo que las entrevistas podrían ser realizadas en esas zonas. Debido a que se anticipó la presencia de personas que podían ser analfabetas entre los damnificados, se optó por realizar todas las evaluaciones en forma oral, por ello se leyeron en voz alta los

cuestionarios a los participantes. Acompañados por el personal del MINSA, los evaluadores (previamente entrenados en el uso de los instrumentos psicológicos a ser aplicados) contactaron a los damnificados en sus casas o módulos y luego de pedirles su consentimiento oral, se inició la evaluación. Las evaluaciones duraron de 40 a 120 minutos y algunas fueron realizadas en dos sesiones.

3.4. Análisis estadístico

El análisis múltiple de varianza (MANOVA) fue utilizado para explorar si los promedios de los participantes diagnosticados con TEPT actual (grupo 1) y TEPT de vida (grupo 2) eran significativamente mayores en el PDI, PDEQ y el EIE-RP, en comparación con los puntajes de aquellos no diagnosticados con TEPT (grupo 3).

Como paso preliminar al análisis de mediación, un grupo de correlaciones de orden cero fueron calculadas para explorar la asociación entre las variables predictoras (variables demográficas, exposición al trauma, disociación peritraumática y estrés peritraumático) y las variables dependientes o de salida: diagnóstico actual del TEPT (evaluado por el CAPS) e intensidad de los síntomas del TEPT (evaluados por la EIE-RP). En este análisis, solo se tomó en cuenta el diagnóstico del TEPT actual y no el diagnóstico de TEPT de vida debido a que se desea conocer la relación entre variables de incidencia crónica. Las correlaciones con variables dicotómicas, como en el caso de la presencia o ausencia del TEPT actual, fueron calculadas utilizando la correlación biserial puntual (rbp) (Field, 2005).

El análisis de mediación fue realizado siguiendo el procedimiento sugerido por Baron y Kenny (1986). Ellos propusieron que para evaluar un efecto de mediación deben cumplirse cuatro condiciones diferentes en un análisis de regresión: 1) la variable independiente (predictora) debe estar relacionada significativamente con la variable dependiente o variable de salida, 2) la variable independiente debe estar asociada significativamente con la variable mediadora, 3) la variable mediadora debe estar asociada significativamente con la variable de salida, y 4) luego de incluir en el mismo análisis de regresión a las variables independiente y mediadora, solo la variable mediadora debe seguir estando asociada significativamente a la variable de salida y no la variable independiente (Baron & Kenny, 1986).

Para comprobar estadísticamente la mediación, cuatro regresiones jerárquicas múltiples fueron realizadas cuando las variables dependientes fueron las escalas de evaluación de la intensidad de los síntomas del TEPT, y también una regresión logística múltiple cuando la variable dependiente fue el diagnóstico de TEPT. Los análisis fueron realizados en tres pasos e incluyeron las variables

que correlacionaron significativamente al menos con alguna de las variables de salida. En el primer paso se incluyeron las variables demográficas y la variable exposición al trauma; en el segundo paso, la variable disociación peritraumática y en el tercer paso, la variable estrés peritraumático para así poder evaluar el poder predictivo de esta variable. Todos los análisis fueron realizados mediante la versión 12 del programa SPSS.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

De la muestra total, 14 (15,9%) participantes fueron diagnosticados con TEPT actual y 40 (45,5%) con TEPT de vida. En relación a los criterios actuales del TEPT, 23 (26,1%) participantes reportaron el criterio B, 14 (15,9%) el criterio C y 21 (23,9%) en criterio D. Con relación al TEPT de vida, 75 (85,2%) reportó el criterio B, 47 (55,4%) criterio C, y 69 (78,4%) el criterio D.

Los resultados del MANOVA mostraron diferencias significativas entre los tres grupos (aquellos diagnosticados con TEPT actual, los diagnosticados con el TEPT de vida y aquellos que no recibieron diagnóstico) al ser estos comparados con los datos obtenidos en las escalas de la EIE-RP, el PDI y el PDEQ ($F(14, 158) = 4,34, p < 0,001, \eta^2 = 0,28$). Específicamente, el test Tukey mostró que existían diferencias significativas en las subescalas de la EIE-RP, la disociación peritraumática y el estrés peritraumático entre los participantes con diagnóstico de TEPT de vida y el resto de los grupos. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre aquellos diagnosticados con TEPT de vida, y los no diagnosticados con TEPT con respecto a las escalas intrusión, evitación y desorden de sueño de la EIE-PR, así como con respecto a la escala de disociación peritraumática. Solo se encontraron diferencias significativas en la escala de hipervigilancia de la EIE-RP y en el PDI. No hubo diferencias significativas entre los grupos con relación a la variable exposición al trauma (ver tabla 5.1).

Tabla 5.1

Medias y desviaciones estándar de las subescalas de la EIE-R, PDI y Exposición al Trauma en participantes con TEPT actual, de vida y sin diagnóstico (N = 88)

Variables	TEPT actual	TEPT de vida	Sin Diagnóstico
	(N = 14)	(N = 40)	(N = 34)
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)
Intrusión	1,88 (0,04) ^a	1,07 (0,66) ^b	0,60 (0,61) ^b
Evitación	1,74 (0,90) ^a	1,06 (0,63) ^b	0,67 (0,67) ^b
Hipervigilancia	2,27 (0,89) ^a	1,32 (0,73) ^b	0,75 (0,74) ^c
Desorden de sueño	2,04 (0,91) ^a	1,31 (0,96) ^b	0,80 (,03) ^b
Disociación peritraumática	3,14 (0,05) ^a	2,62 (0,76) ^b	1,97 (0,83) ^b
Estrés peritraumático	2,59 (0,60) ^a	1,94 (0,58) ^b	1,30 (0,71) ^c
Exposición al trauma	4,93 (0,50) ^a	5,35 (0,24) ^a	4,81 (0,09) ^a

Nota. DE = Desviación Estándar; Medias en la misma línea con una letra diferente en superíndice difieren en $p < ,05$.

4.2. Análisis correlacional

Los resultados del análisis correlacional pueden verse en la tabla 5.2. Las variables demográficas no correlacionaron significativamente con el diagnóstico de TEPT actual. Con relación a las subescalas de la EIE-RP, la variable edad correlacionó positivamente ($p < 0,05$) con la subescala evitación ($r = 0,22$), e hipervigilancia ($r = 0,22$), mientras que la variable educación lo hizo negativamente con ($p < 0,05$) la subescala evitación ($r = -0,23$).

Todas las subescalas de la EIE-RP correlacionaron ($p < 0,001$) entre ellas y las correlaciones fueron de $r = 0,53$ a $r = 0,83$. El estrés peritraumático y la disociación peritraumática correlacionaron positivamente ($p < 0,001$) con todas las subescalas de la EIE-RP (correlaciones de $r = 0,52$ a $r = 0,57$), y con el diagnóstico actual de TEPT ($r_{pb} = 0,49$, y $r_{pb} = 0,37$, $p < 0,001$, respectivamente). Sorprendentemente, exposición al trauma no correlacionó significativamente con ninguna de las escalas de la EIE-RP o con el diagnóstico de TEPT.

4.3. Análisis de mediación

Con relación a la intensidad de síntomas postraumáticos, los resultados de los análisis de regresión mostraron que en el primer paso, ninguna de las variables demográficas estuvo relacionada con las subescalas de la EIE-RP. En el segundo paso, la disociación peritraumática explicó entre el 13% y 23% de la varianza de

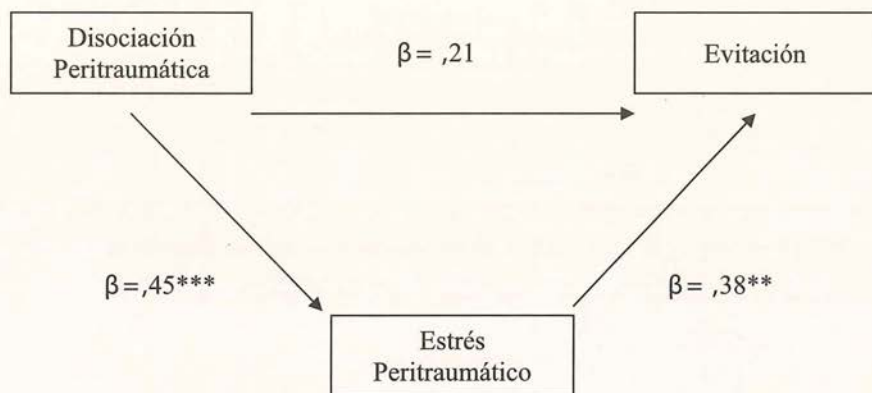
Tabla 5.2
Correlaciones entre las variables demográficas, exposición al trauma, las subescalas de la EIE-R, estrés peritraumático, disociación peritraumática y diagnóstico de TEPT (N = 88)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Genero	-													
2. Edad	-0,16	-												
3. Numero de hijos	0,12	,55***	-											
4. Vive en módulos	,31**	-0,01	0,14	-										
5. Educación	-0,07	-,32**	-,38***	-,31**	-									
6. Tener empleo	-,26*	,26**	-,24*	-0,18	0,1	-								
7. Ingreso	-0,01	0,01	-0,04	-,27*	,48***	0,17	-							
8. Intrusión	0,12	0,2	0,16	-0,02	-0,14	-0,13	-0,22	-						
9. Evitación	0,09	,22*	0,13	-0,06	-,23*	0,02	-,26*	,71***	-					
10. Hipervigilancia	0,09	,22*	0,11	-0,04	-0,14	-0,02	-0,17	,83***	,69***	-				
11. Desorden de sueño	0,07	0,16	0,03	-0,14	-0,05	0,09	-0,06	,68***	,53***	,65***	-			
12. Disociación peritraumática	0,04	0,1	0,07	-0,05	-0,17	-0,06	0,06	,52***	,45***	,50***	,42***	-		
13. Estrés peritraumático	,31**	,26*	0,11	0,06	-,31**	-0,18	-0,18	,57***	,54***	,56***	,50***	,51***	-	
14. Exposición al trauma	-0,10	-0,1	-0,15	-0,19	0,02	0,14	0,06	0,02	-0,08	-0,06	0,08	0,17	-0,03	-
15. TEPT actual	0,12	0,17	0,02	-0,15	-0,06	0,02	-0,17	,49***	,44***	,52***	,36***	,37***	,49***	-0,01

Nota. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

las variables dependientes y el estrés peritraumático explicó un 10% a 12% de varianza adicional en las subescalas de la EIE- RP (ver tabla 5.3).

Los resultados de los análisis revelaron que el estrés peritraumático y la disociación peritraumática fueron predictores independientes de los síntomas del TEPT y del diagnóstico de TEPT actual; sin embargo, también demostraron que cuando estrés peritraumático y disociación peritraumática fueron incluidos en el último paso del análisis, solo estrés peritraumático fue un predictor significativo de la subescala evitación ($\beta = 0,38, p < 0,01$) (ver figura 5.1).



Nota. ** $p < ,01$, *** $p < ,001$, $N = 88$

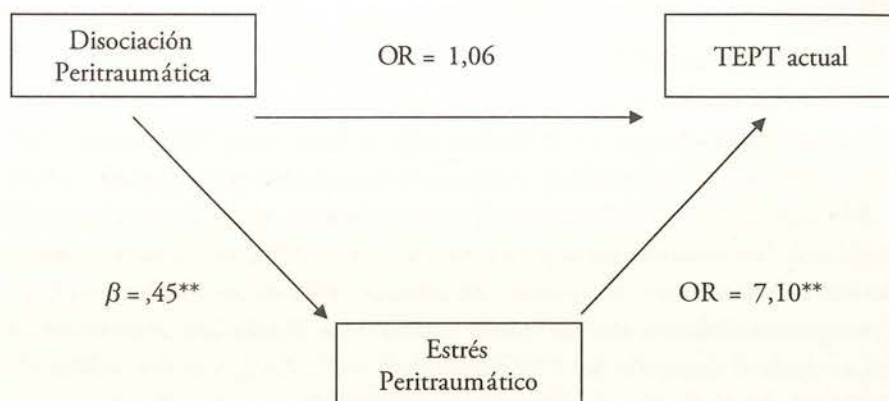
Figura 5.1 Resultado del análisis de mediación con la variable evitación como variable dependiente

En relación al diagnóstico del TEPT, estrés peritraumático y disociación fueron las únicas variables consideradas en el análisis debido a que ninguna otra variable correlacionó significativamente con la variable dependiente (TEPT actual). En el primer paso, la disociación peritraumática predijo el TEPT actual (OR = 2,76, IC 1,05 - 1,23, $p < 0,01$), en el segundo paso, solo estrés peritraumático estuvo significativamente asociada al TEPT actual (OR = 7,10, IC 2,10 - 24, $p < 0,01$) (ver figura 5.2).

Tabla 5.3
Resultados de la regresión jerárquica prediciendo las subescalas de la EIE-RP (N = 88)

Variables	Intrusión			Evitación			Hipervigilancia			Desorden de Sueño		
	β	R2	cambio R2	β	R2	cambio R2	β	R2	cambio R2	β	R2	cambio R2
Paso 1		0,07	0,07		0,08	0,08		0,06	0,06		0,01	0,01
Edad	0,13			0,06			0,19			0,06		
Educación	-0,05			-0,06			0,01			-0,01		
Ingreso mensual	-0,20			-0,23			-0,17			-0,06		
Paso2		0,30	,23**		0,21	,13**		0,29	,23***		0,18	,17***
Disociación Peritraumática	,49***			,37**						,42***		
Paso 3		0,42	,12**		0,31	,10**		0,41	,12***		0,28	,10
Disociación Peritraumática	,31**			0,21			,31**			,25*		
Estrés Peritraumático	,40**			,38**						,38**		

Nota. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$



Nota. ** $p < ,01$, *** $p < ,001$, $N = 88$

Figura 5.2 Resultado del análisis de mediación con la variable evitación como variable dependiente

Estos resultados evidencian una posible mediación de la variable estrés peritraumático en la relación existente entre disociación peritraumática con los síntomas de evitación y con el diagnóstico de TEPT actual (Baron & Kenny, 1986). Los análisis realizados para corroborar estas hipótesis mostraron que la disociación peritraumática estaba asociada positivamente al estrés peritraumático ($\beta = 0,45$, $p < 0,001$, ver figuras 6.1 y 6.2). En consecuencia el estrés peritraumático es una variable mediadora, ya que cuando las variables disociación peritraumática y estrés peritraumático fueron analizados en el mismo paso, solamente estrés peritraumático fue un predictor significativo, tanto en relación a la subescala evitación como en relación al diagnóstico de TEPT actual.

5. DISCUSIÓN

En esta investigación se estudió la relación entre la disociación peritraumática y el TEPT en una muestra de damnificados de la ciudad de Moquegua. Se hipotetizó que la relación entre el TEPT y la disociación peritraumática podría estar mediada por el estrés experimentado durante o inmediatamente después del trauma. En comparación a otros estudios se investigó esta hipótesis no solamente con relación al diagnóstico actual del TEPT sino también con relación a la intensidad de los síntomas postraumáticos evaluados por la EIE-R adaptada al Perú (EIE-RP).

Nuestros resultados mostraron, al igual que otras investigaciones, que la disociación peritraumática estuvo asociada positivamente con el diagnóstico actual de TEPT y con la intensidad de sus síntomas (Ehlers, Mayou & Bryant,

1998; Gershuny, *et al.*, 2003; Marmar *et al.*, 1994). Además se encontró que los participantes diagnosticados con TEPT reportaron mayores niveles de disociación peritraumática en comparación a aquellos no diagnosticados con TEPT o con diagnóstico de vida de TEPT. También se encontró una relación positiva entre el estrés peritraumático y el TEPT, lo que es consistente con el criterio A del diagnóstico de este trastorno, que indica que sus síntomas se desarrollan luego de haber experimentado gran temor u horror (APA, 1994). Estos resultados son coherentes también con los de otras investigaciones que han indicado que a pesar de ser una defensa contra el trauma, la disociación peritraumática está asociada al desarrollo del TEPT (Marshall *et al.*, 2002; Van der Kolk *et al.*, 1995; Van der Kolk, Van der Hart & Marmar, 1996).

La hipótesis mediacional fue corroborada parcialmente. El estrés peritraumático fue encontrado como una variable mediadora en la relación entre la disociación peritraumática y la subescala evitación de la EIE-RP y con relación al diagnóstico de TEPT actual. Esto indica que hubo efectos directos de disociación peritraumática sobre intrusión, hipervigilancia y desorden del sueño, pero el efecto fue indirecto con respecto a los síntomas de evitación y el diagnóstico de TEPT actual, ya que fue mediado por las experiencias de temor, horror y desesperanza experimentados en el momento del trauma. Como otras investigaciones (Gershuny *et al.*, 2003), este estudio muestra que la disociación peritraumática no es solo una reacción al gran temor y horror experimentados durante el trauma, sino que también puede participar en la producción de este temor en el momento del trauma. Por tanto, el hecho de que la disociación peritraumática pueda producir estrés y no lo disminuya, podría explicar porque la disociación peritraumática está generalmente asociada al TEPT.

Un resultado interesante de la presente investigación es la relación entre la disociación peritraumática y los síntomas de evitación. Como se ha mencionado, los síntomas de evitación están conformados, en parte, por síntomas disociativos (i.e., embotamiento). Sin embargo, a pesar de esta coincidencia, la disociación peritraumática y la subescala de evitación no estuvieron relacionadas directamente sino indirectamente, a partir del estrés peritraumático.

Para explicar por qué solamente se encontró un efecto de mediación con relación a la subescala evitación es posible especular que si bien el terremoto originó gran temor y estrés, este evento no generó en los participantes los altos niveles de disociación peritraumática necesarios como para encontrar en el análisis de mediación realizado un efecto directo sobre los síntomas de evitación. Si este fuera el caso podría decirse que el origen de la disociación peritraumática se presentaría no solo en el evento traumático, sino que obtendría su inicio en otros fenómenos psicológicos que ocurren durante o inmediatamente después

de experimentar un evento traumático, por ejemplo frente a fenómenos de re-experimentación.

Al igual que en relación a los síntomas de evitación, el estrés peritraumático fue encontrado como una variable mediadora, pero esta vez con relación al TEPT actual. Esta coincidencia no es en realidad sorprendente, ya que los síntomas de evitación están altamente asociados a la incidencia del TEPT, debido a que dichos síntomas de evitación son en realidad los de menor incidencia luego de una experiencia traumática, en comparación con los síntomas de intrusión o hipervigilancia, (McMillen *et al.*, 2000), cuya presencia está altamente asociada al TEPT.

Este estudio, pionero en el Perú, cuenta con algunas limitaciones. Como la mayoría de los estudios en víctimas de desastres (Norris *et al.*, 2002), se trata de un estudio retrospectivo, pues los datos fueron recogidos luego de un año de ocurrido el terremoto. Ello impuso especiales limitaciones con relación a la recolección de información peritraumática. Se ha sugerido que la disociación peritraumática debe ser evaluada tan pronto ocurra el evento traumático para evitar la distorsión de los recuerdos por efecto del tiempo (Candel & Merckelbach, 2004), sin embargo, se han realizado estudios donde se ha evaluado la disociación peritraumática después de años de ocurrido el evento (Marmar *et al.*, 1994; Gershuny *et al.*, 2003; Marx & Sloan, 2005), y se ha encontrado que el efecto de la disociación peritraumática sobre el TEPT logra ser consistente en el tiempo (Gershuny *et al.*, 2003). Consecuentemente, futuras investigaciones deberían tomar en cuenta el tiempo que transcurre entre el evento traumático y la evaluación de fenómenos peritraumáticos para evitar que la memoria de la magnitud del evento y de las reacciones peritraumáticas sean sobrealvaloradas o minimizadas. Además, al realizarse un estudio transversal no puede llegarse a conclusiones en términos de causalidad con relación a la aparición de los síntomas del TEPT o de su diagnóstico.

Dada la novedad de ese estudio y el pequeño tamaño de la muestra se debe considerar como exploratorio. A pesar de esto, los resultados coinciden parcialmente con los de otras investigaciones que han enfatizado en la relación entre los síntomas de estrés o pánico (e.g., temor a la muerte, temor a la pérdida de control) indicando que pueden mediar la relación entre la disociación peritraumática y el TEPT (Gershuny *et al.*, 2003). Entonces, la presente investigación podría ser utilizada como un punto de partida para futuros estudios que permitan llegar a conclusiones claras acerca de la relación entre el TEPT y la disociación peritraumática.

Finalmente, el presente estudio ha investigado la variable motivacional indirectamente, es decir no la ha considerado una variable independiente o de salida,

pero de acuerdo con lo mencionado al inicio de este capítulo, aspectos motivacionales han sido evaluados como parte de la sintomatología postraumática. De igual manera, al evaluar aspectos psicopatológicos se ha considerado el grado de bienestar de las personas afectadas por un evento traumático. Por lo tanto, el actual capítulo podría abrir las puertas a un área novedosa de investigación en el Perú donde se integren conceptos motivacionales y clínicos y así estudiar, en forma empírica, la amplia influencia que puede tener la psicología de la motivación en diversas áreas de la psicología clínica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, V. (2004). Breve testimonio del terremoto del 23 de junio del 2001. *Compendio de Trabajos de Investigación CNDG*, 5, 195-200.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed.). Washington DC.: American Psychiatric Association.
- American Psychological Association (2008). *Glosary of Psychological Terms*. Recuperado el 2 de enero del 2008, de <http://www.psychologymatters.org/psycdefinition.html>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Birmes, P., Carreras, D., Charlet, J., Warner, B., Lauque, D., & Schmitt, L. (2001). Peritraumatic Dissociation and Posttraumatic stress disorder in victims of violent assault. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 189, 796-798.
- Blake, D. D., Weathers, F.W., Nagy, L. M., Kaloupek, D. G., Gusman, F. D., Charney, D. S., et al. (1995). The development of a Clinician Administered PTSD Scale. *Journal of Traumatic Stress*, 8, 75-90.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- Bobes, J., Calcedo-Barba, A., García, M., François, M., Rico-Villademoros, E., Gonzales, M., Bascarán, M., & Bousoño, M. (2000). Evaluación de las propiedades psicométricas de la versión española de cinco cuestionarios para la evaluación del trastorno de estrés postraumático. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 28, 207-218.
- Brewin, C. B., Andrews, B. & Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 748-766.
- Brunet, A., Weiss, D. S., Metzler, T. J., Best, S. R., Neylan, T. C., Rogers, C. et al. (2001). The Peritraumatic Distress Inventory: a proposed measure of PTSD criterion A2. *American Journal of Psychiatry*, 158, 1480-1485.

- Candel, I., & Merckelbach, H. L. G. J. (2004). Peritraumatic dissociation as a predictor of post-traumatic stress disorder: a critical review. *Comprehensive Psychiatry*, 45, 44-50.
- DSM IV (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. USA: American Psychiatric Association (APA).
- Ehlers, A., Mayou, R. A., & Bryant, B. (1998). Psychological predictors of chronic PTSD after motor vehicles accidents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 508-519.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS* (2a ed.). London: Sage Publications.
- Fikretoglu, D., Brunet, A., Best, S. R., Metzler, T. J., Delucchi, K., Weiss, D. S., et al. (2007). Peritraumatic fear, helplessness and horror and peritraumatic dissociation: Do physical and cognitive symptoms of panic mediate the relationship between the two? *Behaviour Research and Therapy*, 45, 39-47.
- Gargurevich, R., Luyten, P., Fils, J. F. & Corveleyn, J. (2009). Factor Structure of the Impact of Event Scale-Revised in Two Different Peruvian Samples. *Depression and Anxiety*, 0, 1-8.
- Gershuny, B. S., Cloitre, M., & Otto, M. W. (2003). Peritraumatic dissociation and PTSD severity: do event related fear about death and control mediate their relation? *Behaviour Research and Therapy*, 42, 157-166.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2002). *Psychology and Life* (16a. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Holen, A. (1993). The North Sea oil ring disaster. En J. P. Wilson & B. Raphael (Eds.). *The International handbook of Traumatic Stress Syndromes*. New York: Plenum.
- Holeva, V. & Tarrier, N. (2001). Personality and peritraumatic dissociation in the prediction of PTSD in victims of road traffic accidents. *Journal of Psychosomatic Research*, 51, 687-692.
- Johansen, V., Wahl, A., Eilertsen, D. & Weisæth, L. (2007). Prevalence and predictors of post-traumatic stress disorder (PTSD) in physically injured victims of non-domestic violence. A longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42, 583-593.
- Kashdan, T. B., Elhai, J. D. & Frueh, B. C. (2006). Anhedonia and emotional numbing in combat veterans with PTSD. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 457-467.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80-87.
- Kazdin, A. (2003). *Research design in clinical psychology*. New York: Pearson.

- Koopman, C., Classen, C. & Spiegel, D. (1994). Predictors of posttraumatic stress disorder of the Oakland/Berkeley, California, Firestorm. *American Journal of Psychiatry*, 151, 888-894.
- Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2006). Motivation: About the «why» and the «what» for of human behaviour. En K. Pawlik, & G. d'Ydewalle (Eds.), *Psychological Concepts. An international Historical Perspective*. New York: Psychology Press.
- Litz, B. & Gray, M. J. (2002). Emotional numbing in posttraumatic stress disorder: current and future research directions. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 198-204.
- Marmar, C. R., Weiss, D. S. & Metzler, T. (1997). The Peritraumatic Dissociative Experiences Questionnaire. En J. P. Wilson & T. M. Keane (Eds.), *Assessing Psychological trauma and PTSD* (pp. 412-428). New York: The Guilford Press.
- Marmar, C. R., Weiss, D. S., Metzler, T. J. & Delucchi, K. (1996). Characteristics of Emergency services personnel related to peritraumatic dissociation during critical incident exposure. *American Journal of Psychiatry*, 153, 94-102.
- Marmar, C. R., Weiss, D. S., Schlenger, W. E., Fairbank, J. A., Jordan, B. K., Kulka, R. A., et al. (1994). Peritraumatic dissociation and posttraumatic stress disorder in male Vietnam theater veterans. *American Journal of Psychiatry*, 151, 902-907.
- Marshall, G. N., & Schell, T. L. (2002). Reappraising the link between peritraumatic dissociation and PTSD symptom severity: Evidence from a longitudinal study of community violence survivors. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 626-636.
- Marshall, G. N., Orlando, M., Jaycox, L. H., Foy, D. W., & Belzberg, H. (2002). Development and validation of a modified version of the Peritraumatic Dissociative Experiences Questionnaire. *Psychological Assessment*, 14, 123-134.
- Marx, B. P. & Sloan, D. M. (2005). Peritraumatic dissociation and experiential avoidance as predictors of posttraumatic stress symptomatology. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 569-583.
- McMillen, J., North, C. & Smith, E. (2000). What parts of PTSD are normal: intrusion, avoidance, or arousal? Data from the Northridge California earthquake. *Journal of Traumatic Stress*, 13, 57-75.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E. & Kaniasty, K. Z. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981-2001. *Psychiatry*, 65, 207-260.
- Pelletier, L.G., Tuson, K.M. & Haddad, N.K. (1997). Client motivation for therapy scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68, 414-435.

- Regehr, C., Hemsworth, D. & Hill, J. (2001). Individual predictors of posttraumatic Distress: A structural equation model. *Canadian Journal of Psychiatry*, *46*, 156-161.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, *63*, 397-427.
- Ryan, R. M. (2005). The developmental line of autonomy in the etiology, dynamics, and treatment of borderline personality disorders. *Development and Psychopathology*, *17*, 987-1006.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. En D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52, pp. 141-166). Palo Alto: Annual Reviews, Inc.
- Shahar, G.; Henrich, C.; Blatt, S., Ryan, R. & Little, T. (2003). Interpersonal Relatedness, Self Definition and Their Motivational Orientation during Adolescence: A Theoretical and Empirical Integration. *Developmental Psychology*, *39*, 470-483.
- Shahar, G., Joiner, T. E., Zuroff, D. C., & Blatt, S. J. (2004). Personality, interpersonal behavior, and depression: Co-existence of stress-specific moderating and mediating effects. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1538-1596.
- Ursano, R. J., Fullerton, C. S., Epstein, R. S., Cowley, B., Vance, K., Kao, T., et al. (1999). Peritraumatic dissociation and posttraumatic stress disorder following motor vehicle accidents. *American Journal of Psychiatry*, *156*, 1808-1810.
- Van der Kolk, B. A. & Fisler, R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of Traumatic Stress*, *8*, 505-525.
- Van der Kolk, B. A., Van der Hart, O. & Marmar, C. R. (1996). Dissociation and information processing in posttraumatic stress. In B. A. Van der Kolk, A. C. McFarlane & L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body and society* (pp. 303-327). New York: The Guildford Press.
- Weathers, F.W., Keane, T.M & Davidson, J.R.T. (2001). Clinician-Administered PTSD Scale: A review of the first ten years of research. *Depression and Anxiety*, *13*, 132-156.

Zuroff, D. C., Koestner, R., Moskowitz, D. S., McBride, C., Bagby, M. & Marshall, M. (2007). Autonomous motivation for therapy: A new non-specific predictor of outcome in brief treatments of depression. *Psychotherapy Research*, 17, 137-14.

Capítulo 6

Determinantes del uso del alcohol en estudiantes universitarios: el rol del estrés, las expectativas, motivaciones y las estrategias de afrontamiento

Cecilia Chau*

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre consumo de bebidas alcohólicas en estudiantes universitarios permiten inferir que existe una asociación entre las razones para beber y lo que se espera encontrar al realizar dicha conducta. En ese sentido, Cox & Klinger (1988) postularon un modelo del uso de alcohol en el que señalaron que el origen de esta conducta es motivacional, básicamente porque una persona decide consciente o inconscientemente consumir o no una bebida alcohólica. Dicha decisión se asocia a la elaboración de expectativas positivas respecto a las consecuencias afectivas de beber, las cuales tienen un mayor peso y resultan más favorables que aquellas de no hacerlo. La motivación para beber está estrechamente ligada a los incentivos que tenga la persona en otras áreas de su vida, y a los cambios que esta experimenta a raíz de ellos. Sin embargo, los autores han reconocido que existen también otros factores que favorecen el comportamiento de consumo de alcohol.

En el caso de la motivación para usar bebidas alcohólicas, ha sido demostrado que las expectativas acerca de los efectos del alcohol están presentes antes de que la persona consuma (Christiansen, Golman & Inn, 1982). Las expectativas de las personas acerca de beber alcohol influyen dramáticamente en su motivación para hacerlo y en los efectos sobre su comportamiento. Los estudios que se describen en el presente capítulo dan cuenta de ello.

Por otro lado, durante los últimos treinta años se ha registrado, en los países desarrollados, una gran preocupación por el aumento de la disponibilidad de

* Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

diversas sustancias psicoactivas y el incremento de los problemas sanitarios y legales derivados de su consumo. Los profesionales vinculados al estudio de las conductas adictivas consideran que es absolutamente necesario prestar atención a la problemática generada por el alcohol.

La ingesta excesiva de bebidas alcohólicas en población universitaria ha sido objeto de diversos estudios en prácticamente todos los continentes. Tales investigaciones se iniciaron a mediados de los años setenta en los países industrializados y posteriormente, a partir de 1980, otras investigaciones en este sector de jóvenes revelaron los altos niveles de consumo y los problemas asociados a su abuso. En nuestro medio también se han desarrollado estudios sobre el consumo de sustancias psicoactivas (incluido el alcohol). Los análisis realizados a finales de la década de los setenta abarcaban la población total y no diferenciaban grupos específicos. Sin embargo, a fines de los años noventa se iniciaron los trabajos de investigación que incluían a la población universitaria (DEVIDA, 2005; CEDRO, 2005; Grupo de Opinión Pública de la Universidad de Lima GOP, 2004; Chau, 1998; Chau, Van den Broucke & Fontaine, 2005; Chau y Oblitas, 2007).

El estudio realizado por la Mesa de Trabajo de Universidades para la Prevención de Consumo de Drogas (DEVIDA, 2005) reportó que el consumo de alcohol (uso alguna vez en la vida) alcanzó el 90% para la población universitaria, mientras que solo un 10% indicó, al momento de ser encuestado, no haber consumido esa sustancia nunca. No se hallaron diferencias significativas respecto al consumo por tipo de universidad o sexo (GOP, 2004).

Por otro lado, en las últimas investigaciones realizadas por CEDRO en población de 12 a 64 años (Castro de la Mata & Zavaleta, 2002; 2004; Zavaleta & Castro de la Mata, 2006) se observa un patrón de consumo que se caracteriza por el uso generalizado de bebidas alcohólicas, con una prevalencia de vida (uso alguna vez en su vida) de 90%, que sigue muy de cerca al ofrecimiento para consumirlo de 89,4%. Es importante destacar que en estos estudios el 49% de los participantes recibió el ofrecimiento de bebidas alcohólicas por parte de un amigo y 29,1% por parte de un familiar. El reporte de consumo —prevalencia de vida— se ha mantenido entre el 2001 y 2005; sin embargo, el uso actual (últimos 30 días) ha ido en aumento, desde el 38% en el 2001, hasta el 47,2% en el año 2005. En ningún caso se refiere abuso de la sustancia. La segunda droga más consumida en la población general es el tabaco. Es importante resaltar que según Saavedra (1997), en el Perú el alcoholismo constituye la principal dependencia a sustancias psicoactivas, y produce los mayores estragos, tanto a nivel personal como familiar, social o comunitario (Instituto Especializado de Salud Mental, 2002).

Cabe señalar que las investigaciones sobre el fenómeno de uso de drogas en el Perú son principalmente de corte epidemiológico (Jutkowitz, Arellano, Castro De La Mata, Davis, Elinson & Jerí, *et al.*, 1987; Ferrando, 1990; 1991; CEDRO, 1993; 1997), realizadas en población general de 12 a 50 años. Además, se han hecho estudios en población escolar (Huamán, Tueros & Villanueva, 1983; León, Ugarriza & Villanueva, 1989; Ferrando, 1992; Villanueva, 1996). Los aspectos psicológicos relacionados al consumo de bebidas alcohólicas entre los universitarios, como grupo específico, han sido poco estudiados. Es por ello que surgió el interés de investigar y conocer las características de estos jóvenes, que entre los 19 y 24 años reportan uso actual de 54,5% (últimos 30 días) y uso reciente (último año) del alcohol en un 28,5%; siendo la prevalencia de vida (uso alguna vez en la vida) del alcohol mayor en los hombres que en las mujeres (Zavaleta & Castro de la Mata, 2006).

Si bien son muchos los factores que contribuyen a que una persona beba alcohol, se considera que el origen común a esta conducta es motivacional (Cox & Klinger, 1988). El modelo de afrontamiento señala que debido a la existencia de ciertos tipos de «esfuerzos conductuales y cognitivos que hace el individuo para hacer frente al estrés» (Lazarus & Folkman, 1986), se podría disminuir o incrementar el riesgo de abuso del alcohol, especialmente cuando otros factores de vulnerabilidad están presentes.

El objetivo de este capítulo es presentar dos estudios realizados con estudiantes universitarios; el primero de ellos buscó identificar las relaciones entre el consumo de bebidas alcohólicas, la tipología del bebedor, las motivaciones para hacerlo, los problemas relacionados con la bebida y los estilos de afrontamiento en un grupo de universitarios de uno y otro género, matriculados en los primeros ciclos de una universidad privada en Lima. El segundo profundiza en los aspectos psicológicos como el estrés y afrontamiento, buscando identificar qué caracteriza al grupo de bebedores y qué al de no bebedores.

2. EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Estudio 1

El primer trabajo se desarrolló como un estudio descriptivo/correlacional (Hernández, Fernández & Baptista, 2003) que, como se mencionó anteriormente, se orientó a establecer las posibles asociaciones entre el consumo de bebidas alcohólicas, los motivos para beber y los estilos de afrontamiento.

Participantes y muestreo

La muestra estuvo conformada por alumnos de ambos géneros ($N = 440$), con un rango de edades de 17 a 35 años. Ellos se encontraban matriculados en el primer año de Estudios Generales de una universidad privada en Lima. La mitad de los participantes fueron mujeres y la otra mitad hombres, con una media de 18,7 años y mediana de 18. En cuanto al lugar de origen, la mayor parte de ellos había nacido en Lima (86%) y vivía actualmente con sus padres y hermanos (69%) (ver tabla 6.1).

Tabla 6.1
Características demográficas de la muestra ($N = 440$)

Género		Edad	Lugar de nacimiento	
M	H		Lima	Provincias
221 (50,2%)	219 (49,8%)	17-35	85,5%	14,5%

Para desarrollar la investigación se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Se consideró a las aulas como unidades de muestreo y se seleccionó aquellas con mayor cantidad de estudiantes para garantizar la presencia estudiantil y lograr el tamaño estimado de la muestra.

Instrumentos

La selección de los instrumentos se realizó considerando aquellos que ya habían sido utilizados en nuestro medio, entre ellos destaca el Cuestionario de estilos de afrontamiento (COPE). También se tomó como criterio la experiencia previa desarrollada con encuestas para medir el consumo de alcohol, fundamentalmente basadas en los trabajos del Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (CEDRO). Los otros instrumentos se eligieron dada su alta frecuencia de uso en los estudios revisados.

Se utilizó una encuesta personal (EP) mediante la cual se obtuvo los datos demográficos y académicos: edad, sexo, lugar de nacimiento, tiempo de residencia en Lima y personas con quien vive; el año de ingreso a la universidad, ciclo de estudios, carrera que se espera seguir, promedio ponderado del ciclo anterior y número (frecuencia) de cursos repetidos.

Cuestionario de estilos de afrontamiento (COPE)

Se utilizó el COPE (*Coping Estimation*) o estimación de afrontamiento, desarrollado por Carver, Scheier y Weintraub (1989) en Estados Unidos, el cual ha sido adaptado para estudiantes universitarios en Lima (Casuso, 1996) y utilizado en varias oportunidades con esta población. El instrumento permite identificar los estilos de afrontamiento (orientado al problema, la emoción y otros), así como conocer las diferentes estrategias de afrontamiento (ver tabla 6.2). Está conformado por 52 ítems, con formato tipo Likert de cuatro puntos de calificación.

Cada una de las escalas está conformada por cuatro ítems. Los puntajes obtenidos en cada ítem se suman con los correspondientes a cada subescala lo cual permite determinar un perfil de afrontamiento. Finalmente, se establece una jerarquía que permite determinar qué estilos de afrontamiento son los más utilizados.

Se realizó el análisis factorial por componentes principales con rotación *oblimin* y se encontró que de las trece escalas originales, solo nueve se mantuvieron y cuatro se reconstruyeron eliminándose un ítem. Solo la escala postergación del afrontamiento no se confirmó factorialmente debido a que dos ítems no se validaron; sin embargo, por congruencia teórica, se mantuvo como tal.

Del área *afrontamiento orientado al problema*, se validaron totalmente las siguientes escalas: planificación, búsqueda de apoyo social por razones instrumentales y supresión de actividades competentes, todas presentaron una correlación ítem/test adecuada y un puntaje α de Cronbach que oscilaba entre 0,85 y 0,44.

En el área que corresponde al *afrontamiento orientado a la emoción*, se validaron las siguientes escalas: búsqueda de apoyo social emocional, acudir a la religión, reinterpretación positiva, y negación. Todas ellas presentan buena correlación ítem/test y α de Cronbach adecuadas. En la escala de aceptación solo se validó tres ítems de cuatro (ver tabla 6.2).

En cuanto a la tercera área, correspondiente a *otros estilos de afrontamiento*, se encontró que solo una de las escalas se reproducía de manera equivalente a su forma original y esta fue desentendimiento conductual. La otra escala, denominada desentendimiento mental, se validó solo con tres ítems.

Tabla 6.2
Estilos y estrategias del COPE

Estilo	Escala
Estilo enfocado al problema	Afrontamiento activo Planificación Supresión de actividades competentes Postergación del afrontamiento Apoyo social instrumental
Estilo enfocado a la emoción	Apoyo social emocional Reinterpretación positiva Aceptación Acudir a la religión Negación
Tres escalas adicionales	Enfocar y liberar emociones Desentendimiento conductual Desentendimiento mental

Encuesta sobre el consumo de bebidas alcohólicas para universitarios (EC)

Se aplicó la encuesta sobre consumo de bebidas alcohólicas para universitarios (EC), la cual se construyó basándose en la encuesta de los factores psicosociales relacionados al uso de alcohol en adolescentes con estudios superiores utilizada por Chau (1993), asimismo, se consideró la encuesta sobre consumo de alcohol (adolescente) de Windle (1996). El instrumento resultante permitió organizar una encuesta autoaplicable para ser respondida de modo anónimo y grupal

Las preguntas estuvieron relacionadas con la cantidad y frecuencia con que se consumían varios tipos de bebidas alcohólicas (cerveza, licor y vino) durante el último mes y en los últimos seis meses. Una segunda medida del consumo fue la frecuencia de episodios de exceso, la cual se midió en base al número de veces —durante el último mes y en los últimos seis meses— en que la persona reportó haber consumido seis o más bebidas de diferente tipo (Windle, 1996; Windle & Windle, 1996; World Health Organization, 2001). En la encuesta también se incluyeron preguntas acerca del consumo de bebidas alcohólicas de personas cercanas.

Cuestionario sobre problemas relacionados con el alcohol (PA)

Para medir los problemas asociados al consumo de bebidas alcohólicas que ocurrieron en los últimos seis meses, los participantes respondieron al *cuestionario sobre problemas asociados al alcohol* de Windle (1996), traducido libremente para el presente estudio y con la autorización del autor. Este cuestionario cuenta con trece ítems que utilizan escalas Likert de cinco puntos (o rango de número de veces: 1-2, 3-5, 6-10, 10 a más). Los ítems fueron seleccionados en base a su representación en estudios previos sobre consumo de bebidas alcohólicas en adolescentes (Barnes, 1990), y por su consistencia con el criterio diagnóstico de la tercera edición revisada del *Manual diagnóstico y estadístico de desórdenes mentales* (Asociación Psiquiátrica Americana, APA, 1994).

Los ítems mencionan problemas generados con la conducta de beber relacionándolos con los amigos, la familia, los profesores o las autoridades legales: faltar a clases, desmayarse y tener remordimientos al día siguiente de haber bebido. La confiabilidad medida a través del α de Cronbach para este cuestionario fue 0,83. Un análisis factorial de los ítems indicó un factor dominante (Windle, 1996).

En relación al análisis psicométrico del cuestionario de problemas (PA) asociados al consumo de bebidas alcohólicas de Windle (1996), para la presente investigación, se formó una escala global de problemas asociados al consumo con todos los ítems considerados por los autores (Windle, 1996). Se revisó la confiabilidad y se halló que esta era adecuada ($\alpha = 0,77$). Al realizar el análisis factorial se obtuvieron cuatro factores. Debido a que la confiabilidad del cuarto factor fue 0,41 se tomó la decisión de eliminarlo y trabajar con tres factores, siendo estos los siguientes:

El área 1 (α de Cronbach = 0,63), el área 2 (α de Cronbach = 0,68) y el área 3 (α de Cronbach = 0,78). Las tres áreas explican el 55,3% de la varianza. De acuerdo al contenido de los ítems se dio nombre a cada una de las áreas. El área 1 se denominó «problemas en las relaciones interpersonales»; el área 2 se llamó «problemas de conducta» y el área 3 se denominó «problemas con el área académica».

Los ítems fueron seleccionados tomando en consideración su representación en estudios previos vinculados al consumo de bebidas alcohólicas en adolescentes (Barnes, 1990); también se consideró su consistencia con el criterio diagnóstico de la tercera edición revisada del *Manual diagnóstico y estadístico de desórdenes mentales* (Asociación Psiquiátrica Americana, 1994).

Cuestionario para medir motivos para beber (MB)

Se utilizó el cuestionario desarrollado por Cooper (1994), *Motivos para beber (Drinking Motives Questionnaire)* que fue traducido libremente para fines del presente estudio. Este cuenta con cuatro áreas sustentadas en motivos de: estimulación, afrontamiento, conformidad y sociales. Cada área tiene cinco ítems que se evalúan en una escala que va de 1 a 6 (nunca, casi nunca, algunas veces, casi la mitad del tiempo, la mayor parte del tiempo y casi siempre). La consistencia interna estimada para esta escala fue de 0,75 (Windle, 1996).

En relación a la confiabilidad del cuestionario *Motivos para beber* de Cooper (1994), en el presente estudio fue adecuada para cada área. El área uno, motivos de estimulación, obtuvo un α de Cronbach de 0,89; el área dos, motivos de afrontamiento, un α de Cronbach de 0,87; el área tres, motivos de conformidad, un α de Cronbach de 0,90 y el área cuatro, motivos sociales, un α de Cronbach de 0,88.

En la muestra estudiada, los factores uno (motivos de estimulación) y cuatro (motivos sociales) tendieron a agruparse. Sin embargo, esto no impidió que se analicen los cuatro factores como lo postularon sus autores.

Procedimiento

La prueba piloto se aplicó en enero de 1998 a una muestra independiente de 30 estudiantes universitarios de ambos sexos de una universidad privada en Lima, lográndose mejorar la calidad de los instrumentos.

Para la obtención de la muestra final se tomó contacto con las autoridades de la universidad y el coordinador de Estudios Generales de la misma, quien asignó las secciones a formar parte del estudio. Luego se coordinó con los profesores de las aulas asignadas para solicitar su colaboración. En todos los casos se obtuvo una respuesta de interés hacia la investigación.

Con el fin de garantizar la asistencia y cubrir el tamaño de muestra requerido, las secciones asignadas fueron aquellas que tenían mayor cantidad de alumnado. Además, se eligieron cursos en los que no existiera la posibilidad de que los alumnos estuvieran matriculados a la vez en uno o más de los mismos, para así evitar la pérdida de casos por duplicación de información o datos.

La encuesta se aplicó en cinco días, debido a la coincidencia de horarios de los salones. Para ello se solicitó la colaboración de alumnas egresadas de psicología, las cuales recibieron indicaciones para uniformizar la aplicación de la encuesta.

En el momento de la evaluación el profesor presentaba a la encuestadora del siguiente modo: «La profesora (señorita) es una psicóloga que está haciendo una investigación acerca de las características de los jóvenes en Lima. Va a aplicar un cuestionario de forma anónima, para lo cual les pedimos su colaboración». Seguidamente, la encuestadora se presentaba y explicaba el modo de contestar la encuesta, leyendo en voz alta las instrucciones. La duración promedio de la encuesta fue de una hora. La secuencia de presentación de los instrumentos en el cuadernillo fue la siguiente: (a) la encuesta personal, (b) la prueba COPE, (c) la encuesta sobre consumo de bebidas alcohólicas, problemas asociados y (d) motivos para beber.

Resultados

Los resultados de este primer estudio dan cuenta de un grupo de estudiantes universitarios que no presenta abuso de bebidas alcohólicas, sino más bien de acuerdo a la tipología de Windle (1996) se ubica entre los consumidores ligeros y moderados, y como se ha encontrado en otros estudios con esta población, consume varios tipos de bebidas alcohólicas, siendo la cerveza la más utilizada. Los hombres son quienes reportan mayor consumo en general. En cuanto a la frecuencia de uso se tiende a consumir una vez por semana y las experiencias de exceso son mayores con cerveza; el patrón de consumo del licor es similar al de la cerveza pero el del vino es diferente a los anteriores. Un dato importante a resaltar es que entre los estudiantes que consumen cerveza existe un 11% que se ubica como hombres consumidores en riesgo y solo ocurre esto en el 3% de las mujeres, según criterios del *National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism* (NIAA, 1997).

Si bien se vuelve a afirmar que el consumo es social y situacional, no se debe perder de vista que existen casos de posible abuso (bebedores intensos y problemáticos). Retomando el tema del género, las mujeres tienden a ser más abstemias al consultárseles acerca de la frecuencia de consumo en los últimos 30 días y tienen también un consumo menos problemático que los hombres. Estos datos fueron confirmados en el análisis de regresión del estudio desarrollado en Lima.

Los motivos de conformidad, por sí solos y aisladamente, no presentan relación con la cantidad consumida. Ello coincide con la literatura científica según la cual los motivos internos están vinculados a un consumo más elevado. En la muestra evaluada, lo mencionado se expresa a través de una correlación particular de los motivos de estimulación y afrontamiento, con la cantidad de

consumo. También los motivos sociales se asocian con la cantidad y frecuencia de consumo (Cooper, 1994).

Estos tres motivos correlacionan también con la tipología del bebedor: los tipos más intensos responden a mayores niveles de estimulación. Este hallazgo recuerda la importancia del factor cantidad de consumo en la caracterización ordinal de la tipología propuesta, el resultado es convergente respecto de la misma.

Al correlacionar la cantidad consumida con los estilos de afrontamiento no se encuentra asociación con los estilos orientados al problema, lo que es contrario con la literatura existente que plantea que los afrontamientos activos son predictores de la disminución del riesgo de abuso. Por el contrario, a nivel de escalas, se encuentra que la búsqueda de apoyo social instrumental sí correlaciona con la cantidad en varones, lo que abre interrogantes a investigaciones posteriores. En cambio, las estrategias centradas en enfocar y liberar emociones sí correlacionan con la cantidad de consumo, lo que coincide con la literatura referida a los *estilos evitativos*, que se asocian a consumos más elevados (Wills & Hirky, 1996).

Si bien los estilos orientados a la emoción no correlacionan con la cantidad de consumo del alcohol, a nivel de escalas se encuentra que los que utilizan la aceptación como forma de afrontamiento consumen más, en especial los varones, mientras que los que utilizan la religión consumen menos, en especial las mujeres.

La muestra asocia la cantidad de consumo a la presencia de problemas, lo que nos remite a otros estudios en general sobre el consumo y nos permite comprobar la confiabilidad de los criterios usados para la conformación de la tipología: a mayor consumo mayor presencia progresiva de problemas.

Los motivos de estimulación y sociales son los que más se han relacionado con los problemas en cada tipo de bebedor, en los cuales el género y la tipología del bebedor tienen un efecto importante. Esto permite plantear que los problemas no son exclusivos solo del tipo de bebedor problemático, sino que se presentan también en todos los jóvenes de la muestra. En relación a los motivos de estimulación, el alcohol puede incrementar el afecto positivo, disminuir el aburrimiento y el humor disfórico. Este hallazgo ha sido reportado por otros autores quienes plantearon que estas razones han sido reportadas en el uso inicial y repetitivo de alcohol, entre personas que abusaron del alcohol y que luego estuvieron bajo tratamiento.

En relación a los motivos sociales, los estudiantes estarían bebiendo con la finalidad de obtener un resultado positivo del medio o recompensas sociales. En ese sentido, Cooper, Frone, Russell y Mudar (1995), en un estudio prospectivo

sobre el inicio y mantenimiento del consumo de alcohol en adolescentes, plantearon que el principal predictor del inicio, tanto en chicos como en chicas, fue la expectativa de que el alcohol elevaba o mejoraba el funcionamiento social. A esto se une que la práctica sociocultural ejerce una fuerte influencia sobre los patrones de consumo. El moldeamiento social de la conducta de beber es un poderoso instigador y regulador del consumo de alcohol (Bandura, 1997).

Llama la atención que en los bebedores intensos, la relación entre los motivos y los problemas desaparezca; quizás esto se deba a que al estar en un estadio inmediato anterior al consumo problemático, estas variables ya no sean importantes porque su efecto se dio en estadios previos.

Por último, los bebedores *problema* varones que beben para estimularse reportan problemas sobre todo de conducta e interpersonales. Este dato debe ser tomado con cuidado pues en la construcción de la tipología, la definición de este tipo de bebedor incluye el reporte de cinco problemas. Estos bebedores que consumen por motivos sociales tienen problemas en general y especialmente interpersonales y de conducta. Es interesante que la relación no se dé en el caso de las mujeres; ello podría explicarse por las diferencias en el consumo vinculado al género, en las cuales los hombres necesitan más alcohol para expresarse y así tienen más oportunidad de hacerlo. En ese sentido, es preocupante que debido a que los jóvenes raramente beben solos, se ven frecuentemente implicados en actos de violencia, altercados públicos, conflictos con los agentes del orden, accidentes de tránsito, etcétera.

La tipología del bebedor y el género influyen en la relación entre los estilos de afrontamiento y los problemas relacionados al consumo. Es relevante señalar que en general los jóvenes que tienen un consumo problemático y que utilizan otros estilos de afrontamiento, reportan más problemas en general.

En relación a los estilos de afrontamiento y su asociación con la intensidad del consumo —entendida como la gradación en el consumo que está dada por la tipología del bebedor— son las mujeres con un consumo más problemático las que tienden a utilizar los otros estilos de afrontamiento, como enfocar y liberar emociones y desentendimiento mental. Esto indicaría que en el intento de solucionar dificultades utilizan formas de afrontamiento que no son tan adaptativas y que se asocian precisamente con un consumo riesgoso.

Los jóvenes aquí estudiados, especialmente quienes tienen un consumo más problemático, tienden a enfocar y liberar emociones. Ello podría ser doblemente peligroso, debido a que mediante esta estrategia estarían focalizándose en la abierta expresión de consecuencias emocionales desagradables. Asimismo, ha sido posible detectar que se tiende a acudir menos a la religión como una forma de afrontamiento. Y se ha observado, finalmente, que los

hombres que consumen más no utilizan la postergación del afrontamiento, es decir que no esperan hasta que se presente la oportunidad apropiada para actuar sobre el problema, con lo que evitan realizar acciones prematuramente.

Todo esto permite interrogarse respecto a si estos jóvenes universitarios no poseen o no encuentran otras respuestas de afrontamiento disponibles y si es necesario diseñar programas sobre el manejo del estrés. Esto último se torna crucial, porque justamente son los jóvenes que tienen un consumo riesgoso los que generalmente no cuentan con un repertorio de conductas adecuado que les permita evitar buscar en el alcohol una forma de hallar soluciones ante sus problemas. A pesar de que se sigue considerando a la educación como el mecanismo más efectivo de movilidad social y como sinónimo de mejora de ingresos y condiciones de vida, es innegable que la propuesta educativa nacional no garantiza lo que se espera de ella. En esta etapa recesiva de la economía, es similar el panorama en lo que respecta a las oportunidades laborales (Cisneros & Llona, 1997). Todo ello implica que los jóvenes, muchas veces, se tienen que enfrentar con un medio cada vez más complejo y deben afrontar situaciones para las cuales no necesariamente están preparados. Por esto consideramos que el espacio universitario podría proporcionarles no solo habilidades académicas, sino también habilidades para la vida (solución de problemas, habilidades sociales y autorregulación de las emociones).

Si bien esta investigación se planteó como un estudio descriptivo correlacional, hallamos sustento teórico en otros países, como Estados Unidos, para intentar probar un modelo teórico que permita identificar los constructos psicológicos que predicen el consumo de alcohol en relación a su cantidad, la tipología del bebedor y los problemas asociados. Sin embargo, pensamos que se requerirá de estudios posteriores para poder afirmar los hallazgos que a continuación se discute.

Consistente con la investigación previa, el constructo motivos de afrontamiento y el de estimulación son predictores significativos y relativamente fuertes de la cantidad de alcohol consumida y los problemas con la bebida (Windle & Windle, 1996; Cooper *et al.*, 1995). Esto quiere decir que en esta muestra, los jóvenes que beben para estimularse o como una forma de afrontamiento tendrían un consumo mayor y reportarían más problemas.

Para predecir los problemas con el alcohol y la tipología del bebedor, nuevamente son los motivos quienes tienen un efecto significativo e importante, sobre todo los de afrontamiento y estimulación. El rol expandido o más generalizado de los motivos de afrontamiento para beber, que típicamente han sido vistos como específicos del alcohol, en términos de su relevancia para la conducta

disfuncional, resalta el potencial del valor predictivo de esta dimensión para las múltiples áreas de funcionamiento de los jóvenes.

Los hallazgos del presente estudio son coincidentes con los de Domenico y Windle (1993), y Windle y Windle (1996), ellos sugieren que los individuos que beben alcohol para afrontar los estresores podrían hacerlo para regular cogniciones y afectos negativos relacionados a la disfunción de múltiples áreas de su vida. Los individuos que creen que el consumo de alcohol es una manera efectiva de aminorar los sentimientos displacenteros asociados con el estrés y el distrés, pueden estar en riesgo de un subsiguiente problema o desorden relacionado con el alcohol.

Al tener estas conclusiones en este primer estudio, quedaba abierta la pregunta sobre el modelo del estrés y si mas bien, estas motivaciones podrían explicarse mejor si se profundizara en las variables cognitivas que componen la evaluación primaria (Lazarus & Folkman, 1986), además de cómo las motivaciones pueden ser también observadas a través de las expectativas para beber. Es por ello que en el siguiente estudio se profundiza acerca de esta variable cognitiva, debido a que el impacto combinado de las influencias sociales y la eficacia percibida en el uso temprano del alcohol, cigarrillos y marihuana está documentada.

Estudio 2

Los objetivos principales de este estudio fueron dos: primero, conocer la relación entre el consumo de bebidas alcohólicas y las variables socio demográficas, tales como género, NSE y el uso de estas bebidas entre las personas significativas para los estudiantes universitarios; segundo, investigar los determinantes del uso problemático y no problemático de alcohol entre un grupo de estudiantes universitarios limeños.

Método

La presente investigación se desarrolló como un estudio descriptivo/correlacional que buscó establecer las posibles asociaciones entre el consumo de bebidas alcohólicas y las variables socio demográficas.

Participantes y muestreo

Participaron en este estudio 1171 estudiantes hombres y mujeres matriculados en tres universidades de Lima: una pública y dos privadas. Debido a la falta de datos completos en algunos casos, la muestra se redujo a 1.081 casos válidos.

La muestra estuvo constituida por 558 hombres (51,6%) y 523 mujeres (48,4%). Sus edades fluctuaron entre los 15 y los 24 años de edad, con una

media de 19 años ($DS = 1,81$). Casi la mitad de ellos estuvo matriculada en la universidad pública (46,9%), mientras que los estudiantes de las dos universidades privadas conformaron el 29,4% y el 23,7% restante (ver tabla 6.3). La mitad de los estudiantes (51,0%) cursaban los primeros años de la universidad; de ellos, el 28,8% estaban matriculados en el primer semestre y el 22,2% en el segundo. Los restantes estaban matriculados en diversas especialidades que incluyeron psicología (22,3%), derecho (13,2%), comunicación (10,7%), estadística (7,5%), matemáticas (7,4%), ingeniería industrial (7,0%), y educación (6,8%). Casi todos los universitarios eran solteros y la mayoría vivían con sus padres (99%) (ver tabla 6.3).

Tabla 6.3
Características demográficas de la muestra
(media, frecuencias y porcentajes)

Característica	General (N = 1081)	Hombres (N = 558)	Mujeres (N = 523)
Edad			
Media	19,25	19,41	19,07
Desviación estándar	1,81	1,89	1,70
NSE			
Alto	182 (34,8%)	199 (35,7%)	182 (34,8%)
Medio	190 (36,3%)	172 (30,8%)	190 (36,3%)
Bajo	151 (28,9%)	187 (33,5%)	151 (28,9%)
Universidad			
Pública	507 (46,9%)	258 (46,2%)	249 (47,6%)
Privada Uno	256 (23,7%)	119 (21,3%)	137 (26,2%)
Privada Dos	318 (29,4%)	181 (32,4%)	137 (26,2%)

Instrumentos

Datos sociodemográficos

Para obtener información sobre las características sociodemográficas de los estudiantes, se utilizó un cuestionario que incluyó preguntas sobre género, edad, estado civil, lugar de residencia y año en que iniciaron sus estudios universitarios. El nivel socioeconómico fue determinado mediante una fórmula que calcula las características sociales y económicas elegida por la empresa Apoyo Opinión y Mercado (APOYO) y aprobada por la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados (APOYO, 2002).

Consumo de alcohol de los pares

Para medir el uso de alcohol de los pares, se usaron dos preguntas: una que solicitaba la frecuencia de consumo de alcohol del mejor amigo y la otra, la frecuencia de consumo de alcohol de la mejor amiga. Ambos ítems podían responderse utilizando las siguientes alternativas: 1 = nunca, 2 = una vez al mes, 3 = 2-3 veces al mes, 4 = una vez a la semana, 5 = 2-3 veces a la semana, 6 = 4-5 veces a la semana, 7 = todos los días, 8 = no sé.

Consumo de alcohol de los padres

Para medir el consumo de alcohol de los padres, se solicitó a los participantes que indicaran la frecuencia de consumo de alcohol de su madre y padre, un ítem para cada uno. Las preguntas podían ser respondidas utilizando las siguientes alternativas: 1 = nunca, 2 = una vez al mes, 3 = 2 a 3 veces al mes, 4 = una vez a la semana, 5 = 2 a 3 veces a la semana, 6 = 4 a 5 veces a la semana, 7 = todos los días, 8 = no sé.

Consumo de alcohol en la muestra

El cuestionario para determinar el consumo general y problemático del alcohol tuvo como sustento tres instrumentos previamente utilizados por diferentes instituciones e investigadores, estos fueron: la encuesta nacional realizada en el Perú por CEDRO (1997); la encuesta de factores psicosociales relacionados con el uso de alcohol en adolescentes de educación superior (Chau, 1993; 1998) y la encuesta sobre consumo de alcohol de Windle (Windle, 1996; Windle & Windle, 1996; OMS, 1994).

Este instrumento tiene la forma de una encuesta de auto administración que, de manera equivalente a lo que se hizo en el primer estudio, es respondida anónimamente pero que se puede aplicar en una sesión grupal. Las preguntas miden la cantidad y frecuencia (1 = nunca, 2 = menos de una vez al mes, 3 = mensualmente, 4 = semanalmente, 5 = diariamente) de consumo de alcohol en los últimos seis meses. Ambas preguntas fueron hechas por separado para el consumo de alcohol durante la semana (de lunes a viernes) y durante los fines de semana (de viernes a domingo). Además, se les preguntó a los estudiantes sobre el tipo de bebida alcohólica preferida y las condiciones (lugar y compañía) en las cuales se utiliza. Con el fin de evaluar el consumo problemático, se les preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia con la que se consumió en exceso: cinco o más bebidas alcohólicas tomadas por ocasión. También se les aplicó una escala para medir la frecuencia de problemas relacionados con el alcohol durante los últimos seis meses. La diferencia con el instrumento del primer estudio es que se incluye el consumo de los últimos seis meses durante la semana y el fin de

semana. La validez y confiabilidad del cuestionario fue trabajada con la revisión de once jueces expertos en el tema.

Cuestionario de estilos de afrontamiento (COPE)

Para medir el afrontamiento se utilizó el COPE, realizándose un análisis factorial exploratorio que reveló que los trece factores explicaban el 63% de la varianza. El α de Cronbach de las escalas tuvo valores entre 0,50 y 0,90.

En el caso de los estresores se trabajó con el cuestionario de problemas (PQ) de Seiffge Krenke (2001) adaptado para nuestro medio (Chau, Van den Broucke & Fontaine, 2005; Montenegro, 2001).

Este cuestionario mide seis áreas problemas típicas de los jóvenes que son evaluadas en escala Likert de cinco puntos desde 1 = nada estresante hasta 5 = muy estresante y, los problemas son los siguientes: problemas con al universidad, con el futuro, padres, amigos, relaciones románticas y el sí mismo. Para evaluar la consistencia interna se calculó el coeficiente de α a de Cronbach que osciló entre 0,68 y 0,91.

Cuestionario de expectativas (AEQ)

Se usó el cuestionario de expectativas para consumir bebidas alcohólicas (AEQ en su versión en inglés; Christiansen, Goldman & Inn, 1982) adaptado por Chau *et al.*, (2005). Este cuestionario se agrupa en tres sub escalas: expectativas positivas personales y sociales; expectativas negativas personales y sociales; y expectativas positivas en las habilidades motoras y cognitivas. La consistencia interna fue evaluada utilizando el coeficiente α de Cronbach que presentó valores que oscilaban entre 0,70 y 0,94.

Para cumplir el primer objetivo de este segundo estudio y dado que a partir del primero ya se conocían las características del consumo de bebidas alcohólicas, se planteó conocer la relación entre género y Nivel Socio Económico (NSE); así como la asociación de la conducta de beber con los factores sociales que la teoría de Bandura postula, tales como el efecto del modelado en la conducta de beber, el refuerzo social, efectos anticipatorios del alcohol, experiencia directa de los efectos como refuerzos o castigos y la dependencia física.

Procedimiento

Se realizaron estudios preliminares para adaptar los instrumentos en muestras independientes de universitarios de ambos sexos matriculados en dos universidades

privadas en Lima, durante los años 2000 y 2001. Este procedimiento permitió un mayor ajuste de las pruebas a la realidad peruana.

Para la obtención de la muestra final se tomó contacto con las autoridades de las tres universidades y con los coordinadores de Estudios Generales de las mismas, quienes asignaron las secciones a formar parte del estudio. Luego se coordinó con los profesores de las aulas asignadas para solicitar su colaboración. En todos los casos se obtuvo una respuesta favorable hacia la investigación.

Las secciones asignadas fueron aquellas que tenían mayor cantidad de alumnado, con el fin de garantizar la asistencia y cubrir el tamaño de muestra requerido. Además, se eligieron cursos en los que no existía la posibilidad de que los alumnos duplicaran su participación.

La encuesta se aplicó durante seis meses en el año 2002. Para ello se solicitó la colaboración de alumnas egresadas de psicología, las cuales recibieron indicaciones para uniformizar la aplicación de la encuesta. La investigadora principal estuvo siempre presente monitoreando a quienes aplicaban los instrumentos.

En el momento de la evaluación el profesor presentaba a la encuestadora del siguiente modo: «La profesora (señorita) es una psicóloga que está haciendo una investigación acerca de las características de los jóvenes en Lima. Va a aplicar un cuestionario de forma anónima, para lo cual les pedimos su colaboración». Seguidamente, la encuestadora se presentaba y explicaba el procedimiento, leyendo en voz alta las instrucciones. La duración promedio de la encuesta fue de una hora. En la mayoría de los casos los profesores se retiraron luego de un tiempo pertinente para garantizar el orden de la clase.

Correlaciones

En este punto de la investigación se muestran las variables que se asocian al consumo de bebidas alcohólicas: género, NSE, consumo del padre, la madre y los mejores amigos. Se presentan los resultados de la muestra total y en algunos casos solo se analiza a los estudiantes que reportaron consumo de bebidas alcohólicas alguna vez en su vida y en los últimos seis meses, $N = 888$, que representan el 82% de la muestra total. El número (N) puede variar debido a los casos que no respondieron.

Género y uso de alcohol

Se encontró que el uso de bebidas alcohólicas durante los últimos seis meses fue significativamente más alto para los estudiantes varones (89,1%) que mujeres

(74,8%) (χ^2 (1, N = 888) = 37,68, $p < 0,001$). Esta diferencia es consistente con los hallazgos de otros estudios epidemiológicos realizados en el Perú (Castro de la Mata & Zavaleta, 2004; Zavaleta & Castro de la Mata, 2006). Además, el uso excesivo de alcohol («*binge drinking*» ser incapaz de detenerse, y beber para embriagarse) fue mayor entre los hombres que entre las mujeres, así como también el número de problemas reportados como resultado de beber y abusar del alcohol, siendo el área de relaciones interpersonales la de mayor presencia.

NSE y frecuencia de consumo

En cuanto a la frecuencia de consumo no se hallaron diferencias significativas durante los días de la semana en función al NSE (χ^2 (4, N = 888) = 6,86, n.s.). Sin embargo, cuando se observó el consumo durante el fin de semana, se encontró diferencias significativas entre los grupos divididos por el NSE (χ^2 (6, N = 869) = 49,09, $p < 0,001$). Los estudiantes del NSE bajo (13,6%) reportaron que nunca beben durante el fin de semana, como opuesto al 3,5% del NSE medio y 3,3% del nivel alto. También se reportó que hay (relativamente) más estudiantes del nivel bajo que del medio y alto que beben solo un día durante el fin de semana. En contraste, más estudiantes del nivel alto beben más días durante los fines de semana (ver tabla 6.4).

Tabla 6.4
*Frecuencia de uso de alcohol durante los fines de semana
en función al NSE (N = 888)*

Frecuencia	Bajo	Medio	Alto	Total
Nunca	30 (13,57%)	11 (3,54%)	11 (3,26%)	52 (5,98%)
Un día	162 (73,30%)	215 (69,13%)	220 (65,28%)	597 (68,70%)
Dos días	22 (9,95%)	69 (22,19%)	81 (24,04%)	172 (19,79%)
Tres días	7 (3,17%)	16 (5,14%)	25 (7,42%)	48 (5,52%)
Total	221 (100%)	311 (100%)	337 (100%)	869 (100%)

Nota: 19 casos no respondieron (2.1%)

Por otro lado, no se halló diferencias significativas en el número de bebidas consumidas durante el fin de semana (χ^2 (8, N = 869) = 17,40, n.s.), observándose que 19 casos no respondieron a esta pregunta.

Consumo de los padres

Para investigar este aspecto se consideró el consumo de la madre y el padre en forma separada. Los resultados en la muestra total (N = 1081) indicaron

asociaciones significativas entre el uso de bebidas alcohólicas de los estudiantes y el consumo de sus padres ($\chi^2 (1, N = 1007) = 7,93, p < ,01$). De los estudiantes cuyo padre bebe, el 85,4% también lo hace; este porcentaje es más bajo (78,4%) cuando el padre no usa alcohol (ver tabla 6.5).

Tabla 6.5
Consumo del padre y uso de alcohol de los estudiantes (N = 1081)

Uso de alcohol estudiantes	Uso de alcohol del padre		
	No	Sí	Total
No	80 (21,56%)	93 (14,63%)	173 (17,18%)
Sí	291 (78,44%)	543 (85,38%)	834 (83,22%)
Total	371 (100%)	636 (100%)	1007 (100%)

Nota. 74 casos perdidos (6,8%).

Un hallazgo similar fue encontrado en el caso de la madre. Existe asociación entre las variables ($\chi^2 (1, N = 1050) = 22,11, p < 0,001$), lo cual implica que si la madre consume, los estudiantes tienen mayor probabilidad de beber (89,9%), comparados con aquellos quienes reportaron que la madre no consume (78,3%) (ver tabla 6.6).

Tabla 6.6
Consumo de la madre y uso de alcohol de los estudiantes

Uso de alcohol estudiantes	Uso de alcohol de la madre		
	No	Sí	Total
No	150 (21,71%)	36 (10,03%)	186 (17,71%)
Sí	541 (78,29%)	323 (89,97%)	864 (82,29%)
Total	691 (100%)	359 (100%)	1050 (100%)

Nota. 31 casos perdidos (2,9%).

Sin embargo, al realizar el análisis solo entre aquellos que son bebedores actuales, no se encontró asociaciones entre la frecuencia de uso de bebidas alcohólicas durante los fines de semana y el consumo de la madre ($\chi^2 (2, N = 864) = 0,38, n.s.$) o del padre ($\chi^2 (2, N = 834) = 4,07, n.s.$)

Consumo de los amigos

Una amplia mayoría de quienes beben alcohol (93,8%) reportaron que sus mejores amigos también lo hacen. Para el caso de las mejores amigas mujeres el porcentaje fue más bajo, (76,0%). El uso de alcohol por parte de la mejor amiga o amigo no está significativamente asociado a la frecuencia del consumo de bebidas alcohólicas durante la semana [χ^2 (2, N = 810) = 0,17, n.s. y χ^2 (2, N = 795) = 2,41, n.s.]; esto querría decir que el uso de bebidas alcohólicas por parte de los mejores amigos tanto para hombres como para mujeres no influye en el uso actual de bebidas alcohólicas de los estudiantes durante la semana. Sin embargo, sí se observaron asociaciones significativas en la frecuencia de uso de los estudiantes y la misma conducta en el caso del mejor amigo hombre [χ^2 (1, N = 788) = 12,02, $p < ,001$] y mujer [χ^2 (2, N = 702) = 9,40, $p < ,05$]; un hallazgo similar se encontró para la relación entre el número de bebidas que reportan los participantes y la cantidad que beben sus mejores amigos hombres y mujeres.

Análisis discriminante

Se realizó el análisis discriminante para estudiar qué variables permitían distinguir al grupo de bebedores de los no bebedores. Las variables predictivas fueron el estrés percibido, estrategias de afrontamiento y las expectativas sobre tomar bebidas alcohólicas. Para la variable estrés percibido, se ingresó el puntaje total; en el caso de estilos de afrontamiento, se usaron los tres estilos: orientado al problema, emoción y otros. Al trabajar la variable expectativas, se ingresaron las expectativas positivas y negativas en el aspecto personal y social, así como en las capacidades motoras y cognitivas. Adicionalmente, se ingresó el uso de bebidas alcohólicas de los padres y mejores amigos o amigas.

La discriminación canónica permitió establecer las diferencias entre los que beben y quienes no lo hacen (Wilks' Lambda = 0,675, $\chi^2 = 318,097$, $gl = 13$, $p < 0,000$). Esta función tuvo un autovalor (eigen) de 0,481 (ver tabla 6.7)

Las variables más significativas fueron, en orden de importancia, el consumo de bebidas alcohólicas del mejor amigo y amiga; las expectativas positivas en el campo personal y social; el NSE, las expectativas negativas en los aspectos antes mencionados y el género.

Tabla 6.7
*Análisis discriminante para la función que discrimina bebedores
 de los no bebedores*

	Coeficiente estandarizado discriminante	Coeficiente estructurado
Uso del mejor amigo hombre	0,48	0,60
Uso de alcohol de la mejor amiga mujer	0,27	0,47
Expectativas positivas en aspectos personales y sociales	-0,47	-0,46
NSE	0,22	0,36
Expectativas negativas en aspectos personales y sociales	0,32	0,35
Género	0,33	0,33
Afrontamiento focalizado en la emoción	-0,17	-0,21
Uso de alcohol de la madre	0,05	0,17
Uso de alcohol del padre	0,05	0,15
Estrés percibido	-0,13	-0,12
Afrontamiento focalizado en el problema	0,07	-0,10
Expectativas positivas en capacidades cognitivas y motoras	0,10	0,00
Estilo de afrontamiento evitativos	0,06	0,00

Si se consideran solo las variables psicológicas, se observa que también las expectativas positivas y negativas juegan un rol importante y que junto con la estrategia de negación son las que permiten diferenciar entre los bebedores y no bebedores. En ese sentido, se encuentra que el factor motivacional es fundamental en la conducta de beber.

En resumen, los hallazgos más importantes del segundo estudio permiten afirmar que la mayor parte de esta muestra (82,15%) estuvo conformada por estudiantes que consumen bebidas alcohólicas. Ello coincide con la proporción de consumidores reportada por la literatura científica actual. También es posible inferir la presencia de escasas medidas de control de venta de bebidas alcohólicas en nuestro medio; esto es muy diferente a lo que ocurre con el tabaco, cuyo control y legislación están más desarrollados. Asimismo, se encuentra un dato importante para las universidades que albergan a estudiantes de los NSE más altos, pues estos alumnos reportaron claramente tener mayor frecuencia de consumo de alcohol. En general, los estudiantes beben más los fines de semana que durante los días laborables y la bebida más consumida, de acuerdo a los resultados de ambos estudios, sigue siendo la cerveza (57,7% en el estudio 2).

No se debe olvidar que algunos universitarios podrían presentar un patrón de consumo que es dañino para su salud aún cuando continúen estudiando. Al tomar en cuenta otras variables del ambiente, se puede decir que el consumo de los padres tiene una influencia sobre el consumo de sus hijos, pero no sobre la cantidad del mismo, y más bien este consumo está estrechamente asociado las relaciones sociales con pares.

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio 1, los motivos para beber están correlacionados entre sí, por lo tanto se debería probar un modelo estructural para estudiar mejor la relación de dichos motivos con el consumo, los problemas relacionados y la tipología del bebedor.

Sería conveniente que los programas de prevención tomaran en cuenta las características asociadas al tipo de bebedor. La muestra analizada presenta un consumo moderado, lo que alienta a construir un modelo de prevención de consumo de bebidas alcohólicas orientado a evitar el incremento del recurso de beber alcohol a lo largo de la vida universitaria. El modelo debería incorporar la detección temprana y el apoyo a la minoría comprometida en un consumo intenso y problemático.

Dadas las características de la muestra y las proporciones de consumo encontradas, se sugiere la realización de estudios en los que se profundice en conocer las causas del llamado consumo riesgoso, así como la asociación existente entre consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, no solo en poblaciones universitarias sino en pre universitarias, centros educativos ocupacionales (CEO) u otros centros de estudio superiores.

Estos dos estudios permiten, finalmente, retornar a la teoría y fortalecen la necesidad de trabajar con el constructo motivacional, utilizándolo como eje de los programas de prevención. Es relevante organizar propuestas de intervención debido a que los estudiantes no se encuentran mayoritariamente bajo patrones de consumo identificados como abuso. Por otro lado, es importante resaltar que a través del análisis discriminante es posible confirmar los presupuestos planteados por las teorías del aprendizaje social y poner énfasis en cómo la variable cognitiva —expectativa— que se construye a lo largo del tiempo, motiva a la acción de beber.

BIBLIOGRAFÍA

- APOYO, Opinión y Mercado (2002). *Informe gerencial de marketing. Perfil del adolescente y joven*. Lima: APOYO.
- APOYO, Opinión y Mercado (2003). *Perfil del adolescente y del joven 2003*. Lima: APOYO.
- Asociación Psiquiátrica Americana, (1994) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM IV*. Washington, DC: Autor
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Barnes, G. (1990). Impact of the family on adolescent drinking patterns. En R. Collins, K. Leonard y J. Sarles (Eds.), *Alcohol and the family: Research and clinical perspectives* (pp. 137-161). Nueva York: Guilford Press.
- Carbajal, C., Jerí, R., Sánchez, C., Bravo, C. & Valdivia, L. (1980). Estudio epidemiológico sobre uso de drogas en Lima. *Revista Sanidad de las Fuerzas Policiales*, 41, 1-38.
- Carver, Ch., Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Castro de la Mata, R. & Rojas, M. (1998). *Los jóvenes en el Perú: Opiniones, actitudes y valores 1997*. Monografía de Investigación del Centro de Investigación y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (CEDRO), 16, 1-253. Lima: CEDRO.
- Castro de la Mata, R. & Zavaleta, A. (2002). *Epidemiología de drogas en la población urbana peruana 2001. Encuesta en hogares*. Monografías de investigación del Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (CEDRO), 20, 1-108. Lima: CEDRO.
- Castro de la Mata, R. & Zavaleta, A. (2004). *Epidemiología de drogas en la población urbana peruana 2003. Encuesta en hogares*. Monografías de investigación del Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (CEDRO), 23, 1-96. Lima: CEDRO.
- Casuso, L. (1996). *Adaptación de la Prueba COPE Sobre Estilos de Afrontamiento en Grupos de Estudiantes Universitarios de Lima*. Tesis de Licenciatura no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CEDRO (1993). *Opiniones sobre drogas en el Perú población urbana*. Monografía de investigación, 8, 1- 235. Lima: Autor.
- CEDRO (1997). *Epidemiología de drogas en la población peruana-1995*. Encuesta en hogares. Monografía de investigación, 15, 1-237. Lima: Autor.
- CEDRO (2005). *Estudio sobre drogas en estudiantes universitarios de Lima*. Lima: Autor.
- Cooper, M., Frone, M., Russell, M. & Mudar, P. (1995). Drinking to regulate positive and negative emotions: A motivational model of alcohol use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 990-1005.

- Cox, W & Klinger, E. (1988). A Motivational Model of Alcohol Use. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 168-180.
- Chau, C. (1993). *Factores psicosociales asociados al uso de bebidas alcohólicas y tabaco en adolescentes tardíos de una universidad privada en Lima*. Tesis de licenciatura no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chau, C. (1998). *Consumo de bebidas alcohólicas en estudiantes universitarios: motivaciones y estilos de afrontamiento*. Tesis de maestría no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chau, C. & Oblitas, H. (2007). Características del consumo de bebidas alcohólicas en estudiantes universitarios. *Revista Peruana de Drogodependencia*, 5 (1), 43-70. Lima: DEVIDA.
- Chau, C., Van den Broucke, S., & Fontaine, J. (2005). Validation of the Alcohol Expectancy Questionnaire (AEQ-A) for Peruvian university students. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 49 (3), 63-84.
- Christiansen, B., Goldman, M. & Inn, A. (1982). Development of alcohol-related expectancies in adolescents: Separating pharmacological from social-learning influences. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 336-344.
- Cisneros, L. & Llona, M. (1997). *Por una zona franca para los jóvenes*. Lima: DESCO.
- Cooper, L. (1994). Motivations for alcohol use among adolescents: Development and validation of a Four-Factor Model. *Psychological Assessment*, 6 (2), 117-128.
- DEVIDA (2005). *I Encuesta sobre información, hábitos y actitudes hacia el consumo de sustancias psicoactivas en universitarios de Lima Metropolitana*. Lima: AVANFIT.
- Domenico, D. & Windle, M. (1993). Intrapersonal and interpersonal functioning among middle-aged female adult children of alcoholics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 659-666.
- Ferrando, D. (1990). *Uso de drogas en las ciudades del Perú. Encuesta de Hogares-1998*. Monografía de Investigación, 5, 1-172. Lima: CEDRO.
- Ferrando, D. (1991). *Los jóvenes en el Perú. Opiniones, actitudes y valores*. Lima: CEDRO.
- Ferrando, D. (1992). *Conocimiento y uso de drogas en los colegios secundarios. Encuesta nacional 1992*. Lima: Ministerio de Educación.
- Grupo de Opinión Pública de la Universidad de Lima GOP (2004). *Estudio 2002. Hábitos y actitudes de universitarios de Lima Metropolitana y Callao respecto a sustancias psicoactivas*. Lima: Universidad de Lima.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (2003) *Metodología de la investigación*. México. D.F. McGraw-Hill

- Huamán, J., Tueros, M. & Villanueva, M. (1983). *Aspectos psicosociales relacionados con el uso de drogas en adolescentes de Lima Metropolitana*. Documento no publicado, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Instituto Especializado de Salud Mental (2002). Estudio epidemiológico metropolitano en salud mental. Informe general. *Anales de Salud Mental*, 28 (1 y 2), 1-199.
- Jutkowitz, J., Arellano, R., Castro De La Mata, R., Davis, P., Elinson, J. & Jerí, R., et al. (1987). *Uso y Abuso de Drogas en el Perú*. Monografía de investigación, 1, 1-150. Lima: CEDRO.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- León, F., Ugarriza, G. & Villanueva, M. (1989). *La Iniciación y el uso de sustancias psicoactivas: un análisis de datos en una encuesta nacional de colegios*. Lima: Ministerio de Educación, Convenio Perú-AID.
- Montenegro, C. (2001). *Adaptación del Cuestionario de problemas y del cuestionario de afrontamiento a través de situaciones (CASQ), en escolares de primero y quinto de secundaria*. Tesis de Licenciatura no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (NIAA) (1997, julio). Youth Drinking Risk Factor and Consequences. *Alcohol Alert*, 37. Recuperado el 15 de diciembre de 2008, de <http://pubs.niaaa.nih.gov/publications/aa37.htm>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1994). *Alcohol y Salud Pública*. Barcelona: J. R. Prous.
- Saavedra, A. (1997). Comorbilidad en el alcoholismo. *Serie de Monografías de Investigación*, 5, 53-111. Lima: INSM.
- Seifge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aegenheister, N. & Poebblau, M. (2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist*, 6 (2), 123-132.
- Villanueva, M. (1996). *Middle class adolescents in Lima. A description of the psychosocial aspects and the drug use incidence*. Disertación doctoral. Universidad de Nimega, Holanda.
- Wills, T. & Hirky, A. (1996) Coping and substance abuse: A theoretical model and review of the evidence. En: M. Zeidner N. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, and applications* (pp. 279-302). New York: Wiley.
- Windle, M. (1996). An alcohol involvement typology for adolescents: Convergent validity and longitudinal stability. *Journal of Studies on Alcohol*, 57, 627-637.
- Windle, M. & Windle, R. (1996). Coping strategies, drinking motives, and stressful life events among middle adolescents: Associations with emotional and behavioral problems and with academic functioning. *Journal of Abnormal Psychology*, 105 (4), 551-560.

- World Health Organization (2001). *A summary of global status report on alcohol*. Geneva: World Health Organization.
- Zavaleta, A. & Castro de la Mata, R. (2006). *Epidemiología de drogas en la población urbana peruana 2005. Encuesta en hogares*. Monografías de investigación del Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas, (CEDRO), 24, 1-145. Lima: CEDRO.
- Zavaleta, A., Romero, E. & Castro de la Mata, R (2002). Variables asociadas a la prevalencia de vida de drogas en jóvenes de Lima, Perú. En A. Zavaleta (Ed.), *Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en la juventud* (pp. 31-49). Lima: CEDRO.

Capítulo 7

Aproximaciones al afecto y emoción desde una perspectiva psicopatológica experimental

Carlos Iberico*

1. INTRODUCCIÓN

La ciencia psicológica, en su afán de comprender el origen del comportamiento humano, recurre a un conjunto de conocimientos teóricos y utiliza ciertos procedimientos experimentales que le permiten explicar por qué una o más personas priorizan o no cierta conducta. En este contexto, indiscutiblemente se transita por el campo de la motivación, cuya comprensión es limitada si es que no existe cierta aproximación al ámbito de las emociones.

La emoción y la motivación son conceptos que se encuentran relacionados desde diversas perspectivas o enfoques. A lo largo de la historia de la psicología estas dos áreas de trabajo, la de la motivación humana y la de la emoción, fueron centrales e importantes, especialmente porque favorecieron el desarrollo de esta ciencia a mediados del siglo XX. Por un lado, se encuentran los avances logrados en motivación intrínseca, motivación por el poder, motivación de logro y por otro lado, está presente también el estudio de las relaciones entre emociones y las evaluaciones para entender las razones de la conducta humana o distinguir los componentes fisiológicos de los fenomenológicos en la emoción (Ryan, 2007).

Cabe señalar que al hablar de las emociones en el sentido estricto del término, no se puede dejar de mencionar que estas se encuentran representadas por un concepto multidimensional, y debido a ello pueden ser entendidas como «fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales» (Reeve, 1994, p. 320-321). Por esta razón, resulta imposible considerar o hablar de sistemas motivacionales sin hacer referencia a los estados emocionales que son el sustrato

* Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

—tanto biológico como cognoscitivo— de la conducta motivada o la conducta orientada a una meta (Lazarus, 1991; Lang, 1995).

En ese sentido, la perspectiva de la psicología evolucionista sostiene que las emociones son determinantes motivacionales de la conducta. Esto ha llevado a que algunos autores definan la emoción como un sistema motivacional primario (Izard, 1977; Tomkins, 1970). De acuerdo a esta definición, la emoción cumple una función que encaja totalmente en la categoría de motivo, pues ella (la emoción), también proporciona energía y dirige u orienta la conducta (ver capítulo 1).

Una segunda perspectiva que explica la relación entre emoción y motivación es la representada por Ross Buck (1985). Este autor plantea que la emoción y la motivación pueden ser concebidas como diferentes aspectos de un solo proceso en el que la emoción implica la «lectura» del potencial motivacional inherente en los sistemas motivacionales/emocionales primarios, que se organizan jerárquicamente.

Sea cual fuere la posición, es absolutamente claro que la relación entre emoción y motivación es inevitable. Si finalmente se asume el hecho de que un estado emocional (la emoción que se experimenta) podría producir una conducta motivada, no es difícil imaginar las diversas y múltiples posibilidades de abordar esta relación, especialmente si creemos que existen varias y diferentes emociones que pueden inducir sendas conductas o reacciones; podría incluso considerarse la posibilidad de que diversas emociones produzcan una conducta similar (Schwarz, 1990; Weiner, 1985).

El propósito central de este capítulo es poder aproximarse a la emoción desde un enfoque experimental, buscando destacar el paradigma experimental como un modelo válido para el estudio de este constructo psicológico. También se ha considerado pertinente examinar cómo la emoción guarda una estrecha relación con la psicopatología y cómo al manipular ciertas condiciones, el análisis de la emoción resultante permitiría entender algunos de los posibles mecanismos que explicarían el desarrollo de un trastorno psicopatológico.

2. AFECTO Y EMOCIÓN

Antes de proseguir, es necesario definir y distinguir los términos afecto y emoción. Si bien se han presentado ciertas definiciones de emoción, se las contrastará con el concepto de afecto. El afecto y la emoción son constructos íntimamente vinculados.

2.1. Afecto

De acuerdo a ciertas elaboraciones conceptuales, el afecto puede entenderse como un sinónimo de emoción y por lo tanto, son términos intercambiables entre sí (Reber, 1995). En la literatura científica, existe una segunda acepción que sugiere que el afecto puede tener valencias positivas o negativas (Watson, Clark & Tellegen, 1988; Watson & Tellegen, 1985) y bajo esta perspectiva, el concepto de afecto se define como sentimiento(s) que es(son) correlato(s) de un nivel de compromiso placentero con el ambiente (Clark, Watson & Lecka, 1989). Adicionalmente, Slovic, Finucane, Peters y Mac Gregor (2007) definen al afecto como «la calidad específica de bondad o maldad (i) experimentada como un estado sensible (con o sin conciencia) y (ii) que demarca una calidad negativa o positiva de un estímulo» (Slovic, Finucane, Peters & Mac Gregor, 2007, p. 1333). Inclusive existen autores como Russell (2003), quien habla de «afecto nuclear o esencial», conceptualizado como un estado neurofisiológico que es accesible conscientemente y definido básicamente como una sensación simple y no reflexiva, una mezcla integral de valores, de lo hedónico (placer-displacer) y de la activación fisiológica (somnoliento-activado). Finalmente, al conjunto de definiciones en torno al afecto, es posible añadir la propuesta elaborada por Gray y Watson (2007), quienes afirman que el afecto es un amplio constructo que implica tanto a la emoción como al ánimo; se refiere a «los estados mentales que implican los sentimientos evaluativos; esto es, estados en los que una persona se siente bien o mal o le agrada o desagrada lo que ocurre» (Gray & Watson, 2007, p.171).

Por todo lo visto, se puede afirmar que las definiciones de afecto se pueden centrar en modelos de afecto discretos o específicos, en modelos dimensionales del afecto o en modelos jerárquicos, donde se busca complementar posiciones teóricas e incorporar los elementos o características de las anteriores definiciones (Humrichhouse, Chmielewski, Mcdade-Montez & Watson, 2007).

2.2. Emoción

Ahora bien, el término emoción puede crear mucha controversia, en la literatura científica se ha llegado a precisar más de veinte definiciones (Plutchik, 2000). Contemplando los diferentes aportes que las múltiples definiciones brindan, se ha optado por considerar que la emoción en general hace referencia a sistemas bioconductuales que se componen al menos de cuatro elementos nucleares (a) experiencia subjetiva, (b) reacción fisiológica, (c) un componente expresivo y (d) una respuesta conductual (Reeve, 2003; Watson & Vaidya, 2003). Cada

una de estas dimensiones o campos en sí justificaría una discusión académica independiente, pero como esa no es la intención que subyace tras este capítulo, se considerará únicamente este encuadre conceptual. Es importante remarcar que para algunos autores (Frijda, 1986; Izard, 1993; Lazarus, 1991) la emoción es producto de una evaluación; es decir, un resultado producido por la interpretación de un hecho, evento, etcétera. Por último, se considera importante destacar, desde otra perspectiva, que existen investigadores que plantean el uso de técnicas de neuroimágenes como requisito para identificar las «clases naturales» de emoción en el cerebro (Feldman & Wager, 2006).

A pesar de la aparente controversia que existe alrededor de la definición de emoción se ha logrado confluir en los cuatros elementos o factores antes mencionados, que tienen a su vez un correlato con la conceptualización de la emoción desde distintas perspectivas; específicamente, se toma en consideración las experiencias tempranas, lo biológico, lo social y la evaluación cognoscitiva respectivamente (Fineman, 2003). En definitiva, se puede afirmar que la emoción es un constructo más específico y delimitado, mientras el afecto es un concepto más global y extenso y por lo tanto, más difícil de definir.

3. EMOCIÓN Y PSICOPATOLOGÍA

Se tiene conocimiento de que las emociones juegan un papel fundamental en muchos de los trastornos mentales, ya que algunos de ellos suelen caracterizarse por la presencia de emociones intensas (Rottenberg & Johnson, 2007). En psicopatología, muchos trastornos implican problemas o perturbaciones tanto en el área de procesamiento como en la de respuesta emocional (Kring & Bachorowski, 1999). Generalmente, se presenta un exceso o déficit en una o ambas de las áreas mencionadas. Más aún, es posible vincular la expresividad emocional con la psicopatología (Hooley, 2007). Inclusive, existe en la actualidad una línea de investigación orientada a evaluar las expresiones emocionales a corto plazo y establecer su relación con la sintomatología que se interioriza o se manifiesta (Jenkins & Oatley, 2000).

Adicionalmente, existen estudios recientes que subrayan la importancia del rol que puede desempeñar la emoción en la comprensión de los mecanismos psicopatológicos de diferentes trastornos mentales. En la actualidad, se han realizado investigaciones que vinculan emoción y esquizofrenia (Blanchard, Cohen & Carreño, 2007), emoción y trastorno bipolar (Johnson, Gruber & Eisner, 2007), emoción y trastorno de depresión mayor (Rottenberg, 2007), emoción y fobias (Öhman & Rück, 2007), procesos afectivos y psicopatía (Patrick, 2007). Estas diferentes investigaciones proporcionan una interesante perspectiva en cuanto

al papel de la emoción y su repercusión en los procesos motivacionales. Por ejemplo, Farach & Menin (2007) plantean los trastornos de ansiedad (miedo) desde una perspectiva motivacional, donde destacan el modelo teórico del rasgo neuropsicológico de la ansiedad planteado por Gray y McNaughton, el cual menciona tres sistemas neurobiológicos encargados de organizar las respuestas apetitivas y aversivas de un organismo hacia estímulos motivacionalmente relevantes. Estos son el sistema de inhibición conductual (BIS, por sus siglas en inglés) que inhibe la conducta hacia un estímulo no reforzador o que proporcione un castigo; el sistema de activación conductual (BAS) que tiene la función de iniciar una conducta hacia un estímulo reforzador o que elimine un castigo; y finalmente, el sistema de pelea-huida (FFS) que permite al organismo escapar o enfrentar un peligro inmediato, gracias a la activación fisiológica (*arousal*).

Desde una perspectiva aplicada, Moses & Barlow (2006) han desarrollado una propuesta más general sobre las emociones ampliando su relevancia y orientándolas al campo terapéutico, planteando un nuevo tratamiento unificado para trastornos emocionales (trastornos de ansiedad y trastornos del ánimo unipolares) donde destacan «principios comunes entre los tratamientos psicológicos existentes y apoyados empíricamente, dándole atención a los nuevos hallazgos sobre la regulación de la emoción y a la desregulación a partir de la ciencia de la emoción» (Moses & Barlow, 2006, p. 146).

Por todo lo expuesto, el papel de la emoción en los trastornos psicológicos es de vital importancia. Según lo plantea Kring (2008), la omnipresencia de las perturbaciones emocionales dentro de la psicopatología podría indicar un cierto número de rasgos comunes, donde si bien la importancia de las perturbaciones emocionales no se discute, la expresión de las mismas varía entre los diferentes trastornos.

Un aspecto importante del estudio de la emoción y su relación con la psicopatología es el registro o la medición de la emoción. Para llevar a cabo esta tarea se tiene la posibilidad de utilizar medidas psicofisiológicas como indicadores de actividad emocional; se asume que la emoción tiene un correlato psicofisiológico, el cual puede ser observado y registrado (Andreassi, 2000). Dentro de las diferentes medidas psicofisiológicas podemos mencionar la actividad electrodérmica (Greenwald, Cook, & Lang, 1989; Vansteenwegen, Crombez, Baeyens, Hermans & Eelen, 2000), la actividad cardiovascular (Bonnano, Keltner, Holen & Horowitz, 1995; Cacioppo, Uchino & Bernston, 1994), la actividad electroencefálica (Sammler, Grigutsch, Friz & Koelsch, 2007; Davidson, Jackson, & Larson, 2000), la electromiografía facial (Tassinary & Cacioppo, 2000) y la respuesta de sobresalto (*startle*) (Davis, 1992; Lang, Bradley, & Cuthbert, 1990). En particular, tal como lo mencionan Santerre y Allen (2007), las medidas

electrofisiológicas tomadas como variables independientes permiten identificar grupos de personas en riesgo para diversos trastornos o ser utilizadas como marcadores para estudios clínicos. Es importante mencionar que además de las medidas psicofisiológicas de emoción existen otras medidas como las verbales y las conductuales.

4. PSICOPATOLOGÍA EXPERIMENTAL

Se entiende a la psicopatología como el estudio de los trastornos mentales y a la psicopatología experimental como «la investigación basada en laboratorio con seres humanos, animales, o ambos tipos de participantes, la cual se dirige de manera directa a descubrir y explicar la etiología y el mantenimiento de los procesos psicopatológicos, contribuyendo potencialmente a la mejora de la conducta disfuncional a través de la intervención y la prevención» (Zvolensky, Lejuez, Stuart & Curtin, 2001, p. 371).

Se puede inferir que la psicopatología experimental, al intentar explicar los trastornos mentales, puede provocar artificialmente (situaciones de laboratorio) emociones similares a las experimentadas en los desórdenes psicológicos (Krueger & Markon, 2006). Desde un punto de vista motivacional, el afecto o las emociones pueden concebirse como motivos y por ello, en un trastorno psicopatológico esta emoción o afecto podría funcionar como un elemento que dirigirá u orientará la conducta hacia una meta (Reeve, 1994). No solo eso, diversas líneas de investigación han conceptualizado a las emociones como productos para lograr o anticipar una meta (Bandura, 1989; 1991; Carver & Scheier, 1990; Srull & Wyer, 1986), lo cual indicaría que en ciertos trastornos, las emociones modularían el cambio terapéutico (Strauman, Eddington, & McCrudden, 2007).

Finalmente, concordamos con Philippot & Hermans (2006) cuando resaltan que la contribución de la psicopatología experimental se encuentra en la «aplicación de métodos, teorías y conocimiento empírico de la psicología experimental a la comprensión de los trastornos psicológicos» (Philippot & Hermans, 2006, p. 1).

4.1. Reseña histórica de la psicopatología experimental

El primero en proponer el concepto psicopatología experimental fue Zeigarnik en la década de 1940 (Philippot & Hermans, 2006), aunque el trabajo hecho por Pavlov con los perros parece que fue inspirador (Zvolensky, *et al.*, 2001). No obstante, hacia el mismo período de tiempo, se realizaban otros trabajos también con animales; por ejemplo, están los trabajos de Shenger-Krestovnikova. Estos

trabajos pioneros buscaban recrear los síntomas experimentados en lo que en ese entonces se denominaban neurosis; lo más interesante de esto era que se utilizaban diversos procedimientos tales como tareas de discriminación, manipulación en la entrega de los reforzadores, aumento en el intervalo transcurrido entre el refuerzo y la respuesta condicionada, etcétera (Mineka & Kihlstrom, 1978). Es importante mencionar que durante varios años se realizó un trabajo experimental tratando de crear condiciones que produjeran síntomas análogos a los experimentados en los trastornos denominados en ese momento como neurosis. Estos estudios incluyen los trabajos de diferentes investigadores como Gantt, Liddell, Masserman y Wolpe (como es citado en Mineka & Kihlstrom, 1978), quienes trabajaron con diferentes tipos de animales buscando obtener mecanismos que explicaran los diferentes tipos de neurosis. Este fue un primer paso de lo que hoy se puede denominar psicopatología experimental. Cabe destacar trabajos como el de O. H. Mowrer y Viek (1948), quienes observaron que el miedo producido por un dolor físico está en función a la controlabilidad de dolor que posee el sujeto. Los experimentadores presentaban un estímulo doloroso, el cual no era controlable, debido a lo cual causaba una respuesta de aprehensión en el animal. Esto fue denominado «miedo a partir de un sentido de indefensión». Utilizaron efectos inhibitorios o de castigo de descargas eléctricas objetivamente iguales como un índice del miedo anticipatorio que los animales desarrollan frente a estas descargas eléctricas; este trabajo pionero está en línea con lo que ahora llamaríamos «condicionamiento de miedo».

Posteriormente, el término «psicopatología experimental» fue utilizado en la década de 1950 para referirse a los trabajos relacionados a los avances en el campo de la intervención clínica y a los modelos de disfunción conductual basados en los estudios de laboratorio realizados tanto con seres humanos como en animales (Sackler, Marti-Ibañez, Sackler & Sackler, como es citado en Zvolensky *et al.*, 2001).

En la década de 1960, la psicopatología experimental se concentró por un lado en la observación de los procesos psicopatológicos en laboratorio. Ella se desarrollaba básicamente con el propósito de examinar los problemas que ocurrían en el funcionamiento aunque por otro lado también se buscaba comprender los problemas, en el ámbito cognitivo-afectivo, que se relacionaban con los problemas psicopatológicos (Hunt & Cofer, como es citado en Zvolensky *et al.*, 2001).

En los últimos años, el campo de la psicopatología experimental ha crecido vertiginosamente. Un ejemplo de ello es la Escuela de Postgrado Holandesa-Flamenca de Psicopatología Experimental, que reúne tanto a universidades holandesas (Maastricht, Ámsterdam, Róterdam, Nimega, Groningen, Utrecht, Leiden) como belgas (Lovaina y Gante).

4.2. Rol de la psicopatología experimental

Un primer punto a discutir es cuál debe ser el rol de la psicopatología experimental dentro del estudio de los trastornos psicológicos. Forsyth & Zvolensky (2002) plantean que el concepto de la psicopatología experimental ha sufrido una serie de problemas asociados al proceso de consolidación de su propia identidad. Estos autores plantean que hay por lo menos tres perspectivas que pueden ser consideradas representativas de la psicopatología experimental.

La primera sugiere que la psicopatología experimental pone énfasis en el estudio experimental de la conducta psicopatológica, cuyo objetivo es trabajar con personas que ya presentan alguna sintomatología o han sido diagnosticados (población clínica o psiquiátrica). La segunda implicaría el estudio de la conducta patológica experimental, cuyo propósito es crear las condiciones donde se inducen los síntomas asociados a la psicopatología o la conducta psicopatológica antes mencionada. La tercera posibilidad se centra en el uso o aplicación de los métodos experimentales para comprender la naturaleza y los orígenes de la conducta anormal (Khilstrom & McGlynn como es citado en Forsyth & Zvolensky, 2002).

Asimismo, Zvolensky *et al.* (2001) sugieren que la psicopatología experimental debería involucrarse en los trabajos de índole interdisciplinaria dentro del área llamada ciencia conductual. En la última década, ha habido una fuerte alianza entre los estudios de psicopatología experimental y las neurociencias. Específicamente, diversos trabajos han intentado establecer relaciones ya sea entre neurociencias cognoscitivas y síntomas o conductas psicopatológicas (McNally, 1998). Por otro lado, también se han desarrollado diversos estudios donde se ha indagado por la fisiología de estas estructuras neurológicas o por el funcionamiento de redes en algunos trastornos o desórdenes psicológicos (Levin & Nielsen, 2007).

Los mismos autores (Zvolensky *et al.*, 2001) recomiendan el uso de estrategias metodológicas para investigar la evaluación, la remediación y la prevención de los desórdenes psicológicos. En ese sentido debemos destacar las contribuciones de Lenzenweger y Dworkin (1998) en la comprensión de la esquizofrenia, de Patrick, Bradley y Lang (1993) en cuanto a la respuesta emocional en los psicópatas, de Mineka y Zinbarg (2006) con respecto al desarrollo del miedo en los trastornos fóbicos, etcétera. Todas estas investigaciones, además de dar luces sobre trastornos específicos, permiten desarrollar técnicas o procedimientos que ayuden tanto en la regulación de la emoción implicada como en la propia motivación para terminar un tratamiento o afrontar una recaída (Hooley, 2007).

4.3. Áreas de desarrollo de la psicopatología experimental

El desarrollo de la psicopatología experimental posee varias áreas, una de las cuales se orienta a la comprensión del trastorno esquizofrénico. El grupo de Cohen y colaboradores (Cohen, Alpert, Nienow, Dinzeo & Docherty, 2008; Cohen, *et al.*, 2005; Cohen & Doherty, 2004) ha intentado explicar que los déficits en los mecanismos subyacentes a la representación y el mantenimiento de la información contextual son los responsables de muchos de los síntomas esquizofrénicos. Hubo un momento en el que se presentaba a la esquizofrenia como un desorden que era producto exclusivo de una serie de alteraciones a nivel de procesamiento de la información (Callaway & Naghdi, 1982); posteriormente, el modelo fue sufriendo una serie de variantes según avanzaban las técnicas de diagnóstico y monitoreo (e.g. Kumari, Soni & Sharma, 1999; Perry & Braff, 1994). En este proceso se ha trabajado en diversos tipos de tareas o actividades con población tanto clínica (personas diagnosticadas con esquizofrenia) como normal (e.g. Javitt, Doneshka, Zylberman, Ritter & Vaughan, 1993; Bustillo, Thaker, Buchanan & Moran, 1997). Es posible ilustrar esta orientación considerando cómo algunos, dentro de estos modelos, han tratado de explicar los déficits utilizando el proceso de inatención aprendida (Oades & Sartory, 1997). Se ha demostrado que los pacientes esquizofrénicos son incapaces de realizar un cambio de aprendizaje (*shift learning*) (Crider, 1997). Las personas normales pueden aprender que un estímulo en particular predice un evento específico (discriminación); luego, se cambia el estímulo; es decir, se utiliza un nuevo estímulo para predecir el evento específico. Esta tarea no puede ser realizada por personas con un trastorno esquizofrénico (Oades & Sartory, 1997).

Usando esta información, Tsanikos & Reed (2005) diseñaron un experimento donde estudiantes universitarios de pregrado fueron evaluados en una tarea que implicaba un estímulo compuesto para discriminación y al mismo tiempo se les administró un inventario multidimensional de esquizotipia. Se encontró que luego del cambio de estímulo, el desempeño de los participantes se encontraba asociado a dos dimensiones (la negativa y la impulsiva) de la esquizotipia. Sin embargo, este estudio utiliza una muestra de población normal. Cuando se han utilizado poblaciones psiquiátricas para evaluarlos en tareas de laboratorio se han encontrado diversos resultados en el desempeño de los pacientes esquizofrénicos: si bien existen características de desempeño (registro del movimiento ocular o déficit en la atención sostenida) ampliamente documentadas en población psiquiátrica, no todos los esquizofrénicos muestran las conductas esperadas (Lezenweger, Jensen & Rubin, 2003).

En ese sentido, Lenzenweger *et al.* (2003) han discutido la heterogeneidad del desempeño de los pacientes esquizofrénicos en situaciones experimentales, proponiendo un modelo y un método para solucionar esta diversidad de las medidas de laboratorio y de desempeño diferenciado. Los investigadores hacen una breve revisión de las diferentes fuentes de interferencia a la validez de las investigaciones; por ejemplo, toman en consideración factores tales como la medicación que reciben los pacientes, el hecho de ser pacientes hospitalizados o ambulatorios, el tiempo que han permanecido en el hospital o instituto de salud mental (institucionalización), el nivel de deterioro propio de la enfermedad, etcétera, y en particular, las definiciones operacionales que se realicen sobre la esquizofrenia o esquizotipia. Dado este panorama, Lenzenweger *et al.* (2003) recomiendan utilizar un método estadístico, basado en el algoritmo de la maximización de la expectación, aplicable a los datos empíricos obtenidos de las tareas de laboratorio, básicamente con el fin de poder reducir la heterogeneidad.

Otra de las áreas de aplicación de la psicopatología experimental es el tema de la memoria. Por un lado, se han desarrollado trabajos alrededor de la especificidad de la memoria autobiográfica y su relación con algunos trastornos tales como depresión (Kleim & Ehlers, 2008; Dalgleish, *et al.* 2007; Williams & Scott, 1988) y trastornos de ansiedad (Burke & Mathews, 1992; Sutherland & Bryant, 2007). La especificidad de la memoria autobiográfica se refiere a la recuperación de recuerdos particulares y a que esta se puede ver afectada por un estado emocional. Esto puede observarse a través de los trabajos de Williams y Broadbent en 1986, donde encontraron que la especificidad de la memoria autobiográfica se veía afectada en personas con intento de suicidio. Posteriormente, se han realizado una serie de estudios donde se ha evaluado la memoria autobiográfica bajo condiciones experimentales, con el fin de proporcionar claves para la comprensión de la recuperación del recuerdo específico con diversos trastornos como Alzheimer (Irish, *et al.*, 2006) o simplemente diferencias de género (Piefke, Weiss, Markowitz & Fink, 2005).

Una tercera línea o área trabajada por la psicopatología experimental es la de la asociación entre algunas conductas o trastornos psicológicos y la cognición (Izard, Fine, Mostow, Trentacosta & Campbell, 2002), trastornos diferentes a la esquizofrenia. Al respecto, se ha establecido que existen muchos procesos cognitivos que se ven afectados o alterados por una serie de sesgos asociados a la atención. Se han desarrollado muchos trabajos sobre el sesgo atencional de las personas con trastorno de ansiedad (Bradley, Mogg, Falla & Hamilton, 1998), en particular de los aracnofóbicos (Thorpe & Salkovskis, 1997). Se han evaluado en ellos los mecanismos subyacentes a estos sesgos y además su posible tratamiento terapéutico con su consecuente mejoría.

5. UN CASO ESPECÍFICO: EL CONDICIONAMIENTO DE MIEDO

El condicionamiento de miedo o temor es un tipo de condicionamiento clásico o pavloviano. Desde una perspectiva de procedimiento, implica el apareamiento de un estímulo neutro (una luz o un sonido) con un estímulo incondicionado de naturaleza aversiva, como una estimulación electrocutánea. Luego de algunos apareamientos, el estímulo neutro adquiere la capacidad de provocar la respuesta (comparable a aquella causada por el estímulo incondicionado original). Por consiguiente, el estímulo neutro se vuelve estímulo condicionado y la respuesta provocada por el estímulo condicionado se denomina respuesta condicionada (Fendt & Fanselow, 1999; Maren, 2001).

Como se ha visto, el condicionamiento de miedo o temor posee cuatro elementos. Un estímulo condicionado o condicional (EC), que es neutral al inicio del condicionamiento; un estímulo incondicionado (EI) de naturaleza aversiva; una respuesta incondicionada (RI); y una respuesta condicionada (RC). Cabe destacar que la respuesta condicionada no necesariamente es igual a la respuesta incondicionada (Blanchard & Blanchard, 1969a; 1969b).

El condicionamiento de miedo o temor activa respuestas defensivas, las cuales son relevantes y pertinentes a la supervivencia puesto que son aprendidas a través de la asociación de algunas señales de peligro o situaciones amenazantes. Por ejemplo, el ruido característico que hace una serpiente de cascabel es un estímulo condicionado (EC) asociado a la mordedura de la misma (EI) (Domjan, 2005). Justamente por ello, al ser respuestas asociadas a la supervivencia o protección, estas deben ser aprendidas rápida y eficientemente. Por último, estas respuestas deben ser incorporadas al repertorio conductual del organismo para ser utilizadas cuando sea necesario (Quinn & Fanselow, 2006).

El paradigma del condicionamiento de miedo o temor ha sido utilizado en diferentes áreas de la investigación científica tales como las neurociencias, la psicología del aprendizaje, la psicología de la salud, la psicopatología experimental, la psicofarmacología, etcétera (Brignell & Curran, 2006; Craske & Rachman, 1987; Fanselow, 1982; 1986; Fanselow & Le Doux, 1999; Milad, Orr, Pitman & Rauch, 2005; Overmier, 2002). Adicionalmente, el paradigma de condicionamiento de miedo ha sido el modelo tradicional para comprender la adquisición, el mantenimiento y la extinción de miedo (Bouton, Woods, Moody, Sunsay & García-Gutiérrez, 2006; Mineka & Sutton, 2006; Vansteenwegen, Dirikx, Hermans, Vervliet & Eelen, 2006). En ese sentido, el paradigma del condicionamiento de miedo ha sido utilizado para entender y explicar los trastornos de ansiedad (Barlow, 1988; Bouton, Mineka & Barlow, 2001; Hermans, *et al.*, 2005; Pine,

1999; Vansteenwegen, Crombez, Baeyens & Eelen, 1998; Vansteenwegen, *et al.*, 2005; Vervliet, Vansteenwegen, Baeyens, Hermans & Eelen, 2005).

A partir de lo expuesto, el uso de un procedimiento experimental puede ser de ayuda al intentar reproducir lo que la persona siente en una situación de miedo o ansiedad. El uso de un condicionamiento de miedo a un estímulo específico, como una foto o un tono, donde la persona aprende a temer este estímulo (EC) luego de que este ha sido apareado con un EI aversivo, es análogo a lo que ocurriría en un trastorno fóbico, donde la persona adquiere un miedo irracional a un objeto o situación específica. Así mismo, existe un condicionamiento contextual donde se presenta una anticipación crónica de amenaza o un nivel sostenido de aprehensión (ansiedad). En este tipo de condicionamiento, no hay un estímulo específico, pero sí muchas señales (contextuales) posibles que pueden ser asociadas al EI. La persona aprende a responder con temor o miedo al contexto, presentando una activación psicofisiológica aumentada cuando está expuesta a estas señales contextuales (Iberico, 2007).

Grillon (2002) sugiere que los mecanismos que subyacen al miedo contextual son importantes cuando se estudia la ansiedad. Adicionalmente, Ameli, Ip, y Grillon (2001) indican que durante el condicionamiento a una señal explícita, uno no solo aprende a temer la señal de peligro sino también al contexto. Esta posición concuerda con la hipótesis de señal de seguridad planteada por Seligman & Binik (1977): un organismo viviente puede predecir la amenaza cuando esta se encuentra señalizada; la ausencia de la señal de amenaza también puede predecir la ausencia del peligro o períodos de seguridad. En otras palabras, la ausencia de señales de peligro (por ejemplo, una situación de impredecibilidad) conduce a niveles aumentados de miedo contextual (Grillon & Davis, 1997).

Con esta hipótesis de trabajo, se procedió a analizar los efectos de impredecibilidad desde la perspectiva del aprendizaje y de la psicopatología experimental. Se desarrolló un paradigma experimental para medir tanto el condicionamiento de miedo específico como el contextual, de manera simultánea. Se consideraron tres variables dependientes: dos respuestas electrofisiológicas (respuesta de sobresalto [*startle*] y actividad electrodérmica) y una respuesta de autorreporte (el nivel de expectancia del estímulo incondicionado). Un objetivo de esta línea de investigación era estudiar el rol de la expectancia del EI en el desarrollo del miedo específico y contextual. Se buscaba demostrar que la percepción de predictibilidad correlaciona con el desarrollo de niveles sostenidos de ansiedad provocados por el contexto (Iberico 2007).

Se condujeron cuatro experimentos (Iberico, *et al.*, 2008; Iberico, Vansteenwegen, Vervliet, & Hermans, 2007; Vansteenwegen, Iberico, Vervliet, Marescau & Hermans, 2008) de condicionamiento de miedo con seres humanos

normales. En general, se replicó el hallazgo de que una asociación EC-EI impredecible produce miedo contextual. El condicionamiento de miedo contextual se pudo claramente apreciar en la modulación de sobresalto y en la expectancia del EI en línea. Mientras tanto, el condicionamiento de miedo específico se pudo observar en la actividad electrodérmica, la modulación de sobresalto y la expectancia del EI en línea. Por otra parte, el fenómeno fue replicado bajo diferentes circunstancias, usando diseños tanto intrasujetos como entre sujetos y tanto estímulos condicionados relevantes a miedo como estímulos no relevantes a miedo.

El hecho de haber observado más expectancia del EI provocada por el contexto en las condiciones impredecibles añade algo a la literatura existente, dado que apoya una explicación desde la perspectiva del aprendizaje y destaca el rol de la expectancia del EI en línea para explicar el miedo contextual. La ausencia de señales de peligro produce una anticipación crónica, la cual se refleja en las medidas de expectancia del EI, originando un mayor miedo contextual en comparación a la situación predecible, donde el EC señala el peligro y el contexto puede considerarse como seguro.

6. APORTE DE LA PSICOPATOLOGÍA EXPERIMENTAL A LA COMPRESIÓN DE LA EMOCIÓN Y EL AFECTO

Luego de esta breve revisión de algunos paradigmas de la psicopatología experimental, no podemos negar su contribución a la comprensión de la emoción y a su regulación. Por un lado, en el trastorno esquizofrénico, independientemente de la sintomatología asociada a un procesamiento de la información defectuosa (Kumari, Soni & Sharma, 1999), no se puede dejar de lado que el déficit presentado por aquellos afectados por el trastorno esquizofrénico tiene un efecto en la regulación emocional de estos individuos (Henry, Rendell, Green, McDonald & O'Donnell, 2008). En particular, de acuerdo al DSM-IV TR (2002), la sintomatología negativa —como el aplanamiento afectivo o la abulia— pareciera indicar un déficit en el procesamiento emocional análogo al cognoscitivo. Aunque se ha visto que no parece haber diferencias en la respuesta inmediata de los pacientes con trastorno esquizofrénico a estímulos visuales (en nivel de activación fisiológica o intensidad percibida), se plantea que el déficit o distorsión tiene lugar posteriormente e implica un funcionamiento adaptativo de la emoción y la cognición (Herbener, Song, Khine & Sweeney, 2008).

Por otra parte, en el tema de la memoria autobiográfica y la regulación del afecto, Raes, Hermans, de Decker, Eelen & Williams (2003) sometieron a prueba la hipótesis de la regulación del afecto de Williams (1996). La hipótesis de Williams sostiene que las personas que experimentaron eventos negativos en

su infancia aprenden a recuperar aquellos recuerdos dolorosos de una manera menos específica o si se quiere sobregeneral. La idea de Raes *et al.* (2003) es muy sencilla en términos metodológicos, pues intenta saber si las personas que utilizan un estilo de recuperación menos específico resultan menos afectadas por un evento negativo. Los resultados de este estudio indican que en relación con la alta especificidad, ser menos específico en la recuperación de recuerdos autobiográficos se asocia con un impacto menos afectivo de un evento negativo.

En cuanto al tema de condicionamiento de miedo o temor, Izard, Trentacosta, King & Mostow (2005) ya habían mencionado la importancia del miedo como emoción o estado emocional y su relación con la cognición. Si bien se puede discutir sobre el nivel de miedo/temor inducido en una situación experimental (Russell, 2003; Vervliet, B., comunicación personal, 11 de octubre del 2004), no se puede dejar de mencionar que lo importante de estos estudios es que nos proporcionan un mejor conocimiento de los procesos cognoscitivo-afectivos que subyacen en particular a los trastornos de ansiedad (Davey, 2006; Forsyth, Eifert, & Barrios, 2006; Lovibond, 2006). Por otro lado, al conocer los posibles mecanismos psicopatológicos del miedo y la ansiedad, se puede desarrollar mejores estrategias de intervención y de tratamiento (e.g. Craske & Mystkowski, 2006).

Con respecto a la regulación de la emoción en la adquisición del miedo (condicionamiento clásico), esta puede ocurrir de manera simultánea al condicionamiento evaluativo (De Houwer, Thomas & Baeyens, 2001). En este tipo de condicionamiento, el EC no avisa o anticipa al organismo la presencia de un EI, sino que el valor del EI se asocia al EC (si el EI era una descarga eléctrica y el EC era una foto, la foto adquirirá una valencia negativa). El condicionamiento evaluativo es esencial en el aprendizaje de gustos y preferencias, que en el caso del condicionamiento de miedo o temor implicaría que el EC adquiere una valencia negativa (desagrado, disgusto). En un sentido complementario, Olatunji, Forsyth & Feldner (2007) sugieren más bien que el proceso de autorregulación emocional interfiere con las actividades significativas y por ello se produce un impedimento funcional en aquellos con trastornos de ansiedad, lo cual sin duda repercute en la motivación del individuo, haciendo todo lo posible para evitar confrontar su miedo o reducir su ansiedad.

Otro punto a destacar es el avance de ciertas técnicas de exploración en las neurociencias. Su aplicación para el estudio de trastornos como la depresión, la esquizofrenia o la ansiedad presenta una poderosa herramienta para los diseños experimentales, pues los estudios de imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI) permiten comparar la diferencia de funcionamiento de ciertas estructuras cerebrales, bajo condiciones experimentales, en poblaciones clínicas

y normales (Hedden & Gabrieli, 2004) donde la motivación biológica como tal puede analizarse fisiológicamente de manera casi «directa».

7. CONCLUSIONES

La perspectiva de la psicopatología experimental enriquece la comprensión no sólo de los trastornos mentales, sino de la regulación emocional inadecuada. La falta de una buena regulación emocional, además de explicar algunos síntomas psicopatológicos, es capaz de dar cuenta de su posible modulación en el aspecto motivacional. Se ha revisado que tanto el procesamiento cognitivo como el afectivo se ven influidos por la respuesta emocional, más aún al haber emociones básicas y específicas vinculadas a ciertos trastornos (tristeza, depresión o miedo a fobias), se puede establecer que la propia regulación emocional se ve determinada por cómo el individuo procesa la información emocional (Philipot, Baeyens & Doulliez, 2006).

Por último, el tema tratado aquí se encuentra en pleno desarrollo y es bastante probable que en la próxima década los estudios y los temas investigados se multipliquen. Sin embargo, no se debe perder de vista el panorama general con el fin de articular los conocimientos proporcionados.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Psiquiátrica Americana (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, DSMIV-TR*. Barcelona: Masson.
- Ameli, R., Ip, C. & Grillon, C. (2001). Contextual fear-potentiated startle conditioning in humans: Replication and extension. *Psychophysiology*, 38, 383-390.
- Andreassi, J. (2000). *Psychophysiology: Human behavior and psychological response*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development: Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1991). Self-Regulation of Motivation Through Anticipatory and Self-Reactive Mechanisms. En Dienstbier, R. (Ed), *Perspectives on Motivation* (pp. 69-164). Nebraska: Symposium on Motivation.
- Barlow, D. H. (1988). *Anxiety and its disorders: The nature of treatment of anxiety and panic*. Nueva York: Guilford Press.
- Blanchard, R. J., & Blanchard, D. C. (1969a). Crouching as an index of fear. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 67, 370-375.

- Blanchard, R. J., & Blanchard, D. C. (1969b). Passive and active reactions to fear-eliciting stimuli. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 68, 129-135.
- Blanchard, J., Cohen, A., & Carreño, J. (2007). Emotion and Schizophrenia. En Rottenberg, J. & Johnson, S. (Eds.), *Emotion and Psychopathology. Bridging affective and Clinical Science* (pp. 103-122). Washington DC: American Psychological Association.
- Bonnano, G., Keltner, D., Holen, A., & Horowitz, M. (1995). When avoiding unpleasant emotions might not be such a bad thing: Verbal-autonomic response dissociation and midlife conjugal bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 975-989.
- Bouton, M. E., Mineka, S. & Barlow, D. H. (2001). A modern learning theory perspective on the etiology of panic disorder. *Psychological Review*, 108, 4-32.
- Bouton, M. E., Woods, A., Moody, E., Sunsay, C. & García-Gutierrez, A. (2006). Counteracting the Context-Dependence of Extinction: Relapse and Tests of Some Relapse Prevention Methods. En M. G. Craske, D. Hermans, & D. Vansteenwegen (Eds.), *Fear and learning* (pp. 175-196). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bradley, B. P., Mogg, K. Falla, S. J & Hamilton, L.R. (1998). Attentional bias for threatening facial expressions in anxiety: Manipulation of stimulus duration. *Cognition & Emotion*, 12, 737-753.
- Brignell, C. & Curran, H. (2006). Drugs, sweat, and fears: A comparison of the effects of diazepam and methylphenidate on fear conditioning. *Psychopharmacology*, 186, 504-516.
- Buck, R. (1985). Prime theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 389-413.
- Burke, M. & Mathews, A. (1992). Autobiographical memory and clinical anxiety. *Cognition & Emotion*, 61, 23-35.
- Bustillo, J. R., Thaker, G., Buchanan, R.W. & Moran, M. (1997). Visual information-processing impairments in deficit and nondeficit schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 154, 647-654.
- Cacioppo, J., Uchino, B. & Bernston, G. (1994). Individual differences in the autonomic origins of heart rate reactivity: The psychometrics of respiratory sinus arrhythmia and prejection period. *Psychophysiology*, 31, 412-419.
- Callaway, E. & Naghdi, S. (1982). An information processing model for schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*, 39, 339-347.
- Carver, C.S. & Scheier, M. (1990) Principles of self-regulation: Action and emotion. En E.T. Higgins & R. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 3-52). Nueva York: Guilford Press.

- Clark L. A., Watson, D. & Leeka, J. (1989). Diurnal variation in the positive affects. *Motivation and Emotion*, 13, 205-234.
- Cohen, A. S., Alpert, M., Nienow, T., Dinzeo, N. M. & Docherty, N. (2008). Computerized measurement of negative symptoms in schizophrenia. *Journal of Psychiatric Research*, 42, 827-836.
- Cohen, A.S., Dinzeo, N.M., Nienow, T., Smith, D., Singer, B. & Docherty, N. (2005). Diminished emotionality and social functioning in schizophrenia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 193, 796-802.
- Cohen & Docherty (2004). Affective reactivity of speech and emotional experience in patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 69, 7-14.
- Craske, M. & Mystkowski, J.L. (2006). Exposure Therapy and Extinction: Clinical Studies. En M. G. Craske, D. Hermans, & D. Vansteenwegen (Eds.), *Fear and learning* (pp. 217-234). Washington, DC: American Psychological Association.
- Craske, M.G & Rachman, S.J. (1987). Return of fear: Perceived skill and heart-rate responsivity. *British Journal of Clinical Psychology*, 26, 187-199.
- Crider, A. (1997). Perseveration in schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 23, 1, 63-74.
- Dalgleish, T., Williams, J. M. G.; Golden, A. J., Perkins, N., Barrett, L. F; Barnard, P. J., *et al.* (2007). Reduced Specificity of Autobiographical Memory and Depression: The Role of Executive Control. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136, 23-42.
- Davey. G. C. (2006). Cognitive Mechanisms in Fear Acquisition. En M. G. Craske, D. Hermans & D. Vansteenwegen (Eds.), *Fear and learning* (pp. 99-116). Washington, DC: American Psychological Association.
- Davis, M. (1992). The role of the amygdala in fear-potentiated startle: implications for animal models of anxiety. *Trends in Pharmacological Sciences*, 13, 35-41.
- Davidson, R. J., Jackson, D. & Larson, C. (2000) Human Electroencephalography. En J. T. Cacioppo, L. Tassinary & G. Berntson (Eds), *Handbook of psychophysiology* (2a. ed., pp. 27-52). Nueva York: Cambridge University Press.
- De Houwer, J., Thomas, S. & Baeyens, F. (2001). Association learning of likes and dislikes: A review of 25 years of research on human evaluative conditioning. *Psychological Bulletin*, 127, 853-869.
- Domjan, M. (2005). Pavlovian conditioning: A functional perspective. *Annual Review*, 56, 179-206.
- Farach, F., & Mennin, D. (2007). Emotion-Based Approaches to the Anxiety Disorders. (2007). En Rottemberg, J. & Johnson, S (Eds), *Emotion and Psychopathology. Bridging Affective and Clinical Science* (pp. 243-262). Washington, DC: American Psychological Association.

- Fanselow, M. S. (1982). The post-shock activity burst. *Animal Learning & Behavior*, 10, 448-454.
- Fanselow, M. S. (1986). Associative vs. topographical accounts of the immediate shock freezing deficit in rats: Implications for the response selection rules governing species specific defensive reactions. *Learning and Motivation*, 17, 16-39.
- Fanselow, M. S. & LeDoux, J. E. (1999). Why we think plasticity underlying Pavlovian fear conditioning occurs in the basolateral amygdala. *Neuron*, 23, 229-232.
- Feldman, L. & Wager, T. (2006). The estructure of emotion. Evidence from neuroimaging studies. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 79-83.
- Fendt, M. & Fanselow, M. S. (1999). The neuroanatomical and neurochemical basis of conditioned fear. *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 23, 743-760.
- Fineman, S. (2003). *Understanding Emotion at Work*. Londres: Sage Publication.
- Forsyth, J.P., Eifert, G. & Barrios, V. (2006). Fear Conditioning in an Emotion Regulation Context: A Fresh Perspective on the Origins of Anxiety Disorders. En M.G. Craske, D. Hermans, & D. Vansteenwegen (Eds.), *Fear and learning* (pp. 133-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Forsyth, J.P. & Zvolensky, M.J. (2002). Experimental psychopathology, clinical science, and practice: An irrelevant or indispensable alliance? *Applied and Preventive Psychology*, 10, 243-264.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gray, E. & Watson, D. (2007). Assessing positive and negative affect via self-report. En J. A. Coan & J. J. Allen (Eds), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 171-183). Nueva York, NY, US: Oxford University Press.
- Greenwald, M. K., Cook, E. W. & Lang, P. J. (1989). Affective judgment and psychophysiological response: Dimensional covariation in the evaluation of pictorial stimuli. *Journal of Psychophysiology*, 3, 51-64.
- Grillon, C. (2002). Startle reactivity and anxiety disorders: Aversive conditioning, context, and neurobiology. *Biological Psychiatry*, 52, 958-975.
- Grillon, C. & Davis, M. (1997). Fear-potentiated startle in conditioning in humans: Explicit and contextual cue conditioning following paired versus unpaired training. *Psychophysiology*, 34, 451-458.
- Hedden, T. & Gabrieli, J. (2004). Insights into the ageing mind: A view from cognitive neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 87-96.
- Henry, J. D., Rendell, P. G., Green, M. J., McDonald, S. & O'Donnell, M. (2008). Emotion regulation in schizophrenia: Affective, social, and clinical correlates of suppression and reappraisal. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 473-478.
- Herbener, E., Song, W., Khine, T. & Sweeney, J. (2008). What aspects of emotional functioning are impaired in schizophrenia? *Schizophrenia Research*, 98, 239-246.

- Hermans, D., Dirikx, T., Vansteenwegen, D., Baeyens, F., Van den Bergh, O. & Eelen, P. (2005). Reinstatement of fear responses in human aversive conditioning. *Behaviour Research and Therapy*, 43 (4), 533-551.
- Humrichhouse, J., Chmielewski, M., McDade-Montez, E. & Watson, D. (2007). Affect Assessment Through Self-report Methods. En J. Rottemberg, & S. Johnson (Eds), *Emotion and Psychopathology. Bridging Affective and Clinical Science* (pp. 13-34). Washington: American Psychological Association.
- Hooley, J. (2007). Expressed Emotion and Relapse of Psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 329-352.
- Iberico C. (2007). *The role of unpredictability in human contextual fear*. Disertación doctoral, Universidad Católica de Lovaina, 2007. Dissertation Abstracts International, 68/01, 364.
- Iberico, C., Vansteenwegen, D. Vervliet, B., Dirikx, T., Marescau, V. & Hermans, D. (2008). The development of cued versus contextual conditioning in a predictable and an unpredictable human fear conditioning preparation. *Acta Psychologica*, 127, 3, 593-600.
- Iberico, C., Vansteenwegen, D., Vervliet, B. & Hermans, D. (2007). El efecto de la (im) predictabilidad en el miedo contextual: Una réplica de hallazgos básicos. *Revista de Psicología*, 25, 81-101.
- Irish, M., Cunningham, D., Walsh, B., Coakley, D. Lawlor, A., Robertson, I., et al. (2006). Investigating the Enhancing Effect of Music on Autobiographical Memory in Mild Alzheimer's Disease. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders*, 22, 108-120.
- Izard, C. (1977). *Human Emotions*. Nueva York: Plenum.
- Izard, C. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- Izard, C., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C. & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14, 761-787.
- Izard, C. Trentacosta, C., King, K. & Mostow, A. (2005). An Emotion-Based Prevention Program for Head Start. *Children Early Education & Development*, 15, 407-422.
- Javitt, C., Doneshka, P., Zylberman, I., Ritter, W. & Vaughan, H.G. (1993). Impairment of early cortical processing in schizophrenia: an event-related potential confirmation study. *Biological Psychiatry*, 33, 513-519.
- Jenkins, J. & Oatley, K. (2000). Psychopathology and Short-term Emotion: The Balance of Affects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 463-472.

- Johnson, S., Gruber, J. & Eisner, L. (2007). Emotion and Bipolar Disorder. En Rottemberg, J. & Johnson, S. (Eds), *Emotion and Psychopathology. Bridging Affective and Clinical Science* (pp. 123-150). Washington: American Psychological Association.
- Kleim, B. & Ehlers, A. (2008). Reduced autobiographical memory specificity predicts depression and posttraumatic stress disorder after recent trauma. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*, 231-242.
- Kring, A. (2008). Emotion disturbances as transdiagnostic processes; En Lewis, M; Havillad-Jones, J; & Barrett, L. (Eds), *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- Kring, A.M. & Bachorowski, J. (1999). Emotions and Psychopathology. *Cognition and Emotion, 13*, (5), 575-599.
- Krueger, R. & Markon, K. (2006). Understanding Psychopathology. Melding Behavior Genetics, Personality, and Quantitative Psychology to Develop an Empirically Based Model. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 113-117.
- Kumari, V., Soni, W. & Sharma, T. (1999). Normalization of information processing deficits in schizophrenia with dozapine. *American Journal of Psychiatry, 156*, 1046-1051.
- Lang, R. (1995). The emotion probe: Studies on motivation and attention. *American Psychologist, 50* (5), 372-385.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (1990). Emotion, attention, and startle reflex. *Psychological Review, 97*, 377-398.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. *American Psychologist, 46* (8), 819-834.
- Lenzenweger, M. & Dworkin, R. (Eds.). (1998). *Origins and development of schizophrenia: Advances in experimental psychopathology*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Lenzenweger, M., Jensen, S.T. & Rubin, D. (2003). Finding the «genuine» schizotypic: A model and method for resolving heterogeneity in performance on laboratory measures in experimental psychopathology research. *Journal of Abnormal Psychology, 112*, 457-468.
- Levin, R. & Nielsen, T. (2007). Disturbed dreaming, posttraumatic stress disorder, and affect distress: A review and neurocognitive model. *Psychological Bulletin, 133*, 482-528.
- Lovibond, P. (2006). Fear and Avoidance: An Integrated Expectancy Model. En M. G. Craske, D. Hermans & D. Vansteenwegen (Eds.), *Fear and learning* (pp. 117-132). Washington, DC: American Psychological Association.
- McNally, R. (1998). Information-processing abnormalities in anxiety disorders: Implications for cognitive neuroscience. *Cognition & Emotion, 12*, 479-495.

- Maren, S. (2001). Neurobiology of Pavlovian fear conditioning. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 897-931.
- Milad, M. R., Orr, S. P., Pitman, R. K. & Rauch, S. L. (2005). Context modulation of memory for fear extinction in humans. *Psychophysiology*, 42, 456-464.
- Mineka, S. & Kihlstrom, J. (1978). Unpredictable and uncontrollable events: A new perspective on experimental neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 256-271.
- Mineka, S. & Sutton, J. (2006). Contemporary learning theory perspectives on the etiology of fear and phobias. En M. G. Craske, D. Hermans, & D. Vanssteenwegen (Eds.), *Fear and learning* (pp. 55-74). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mineka S. & Zinbarg, R. (2006). A Contemporary Learning Theory Perspective on the Etiology of Anxiety Disorders: It's Not What You Thought It Was. *American Psychologist*, 61, 10-26.
- Mowrer, O. H., & Vieck, P. (1948). An experimental analogue of fear from a sense of helplessness. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 43, 193-200.
- Moses, E. & Barlow, D. (2006). A new unified treatment approach for emotional disorders based on emotion science. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 146-150.
- Oades, R. & Sartory, G. (1997). The problems of inattention: Methods and interpretations. *Behavioural Brain Research*, 88, 3-10.
- Olantunji, B., Forsyth, J. & Feldner, M. (2007). Implications of Emotion Regulation for the Shift From Normative Fear-Relevant Learning to Anxiety-Related Psychopathology. *American Psychologist*, 62, 257-259.
- Öhman, A. & Rück, C. (2007) Four Principles of Fear and Their Implications for Phobias. En Rottemberg, J. & Johnson, S (Eds), *Emotion and Psychopathology. Bridging Affective and Clinical Science* (pp. 167-190). Washington: American Psychological Association.
- Overmier, J. B. (2002). Sensitization, conditioning and learning: Can they help us understand somatization and disability? *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 105-112.
- Patrick, C. (2007). Affective Processes in Psychopathy en Rottemberg, J. & Johnson, S (Eds), *Emotion and Psychopathology. Bridging Affective and Clinical Science* (pp. 215-240). Washington: American Psychological Association.
- Patrick, C., Bradley, M. & Lang, P. (1993). Emotion in the criminal psychopath: Startle reflex modulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 82-92.
- Perry, W. & Braff, D. (1994). Information-processing deficits as thought disorder in schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 151, 363-367.

- Philippot, P., Baeyens, C. & Doulliez, C. (2006). Specifying emotional information: Regulation of emotional intensity via executive processes. *Emotion*, 6, 560-571
- Philippot, P. & Hermans, D. (2006). Experimental psychopathology: From laboratory studies to clinical practice. *Psychologica Belgica*, 46, 1-3.
- Piefke, H., Weiss, P., Markowitsch, H. J. & Fink, G. R. (2005). Gender differences in the functional neuroanatomy of emotional episodic autobiographical memory. *Human Brain Mapping*, 24, 313-324.
- Pine, D. (1999). Pathophysiology of childhood anxiety disorders. *Biological Psychiatry*, 46, 1555-1566.
- Plutchik, R. (2000). Theories of emotion. En Plutchik, R. (Ed), *Emotions in the practice of psychotherapy: Clinical implications of affect theories* (pp. 39-58). Washington: American Psychological Association.
- Quinn, J. J. & Fanselow, M. (2006). Defenses and memories: Functional neural circuitry of fear and conditional responding. En M. G. Craske, D. Hermans, & D. Vansteenwegen (Eds.), *Fear and learning* (pp. 55-74). Washington, DC: American Psychological Association.
- Raes, F., Hermans, D., de Decker, A., Eelen, P. & Williams, J.M.G. (2003). Autobiographical Memory Specificity and Affect Regulation: An Experimental Approach. *Emotion*, 3, 201-206.
- Reber, A. (1995). *The Penguin Dictionary of Psychology*. Toronto: Penguin Group.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción (3a. ed.)*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Rottenberg, J. (2007). Major Depressive Disorder: Emerging Evidence for Emotion Context Insensitivity. En Rottenberg, J. & Johnson, S. (Eds), *Emotion and Psychopathology. Bridging Affective and Clinical Science* (pp.151-166). Washington DC: American Psychological Association.
- Rottenberg, J. & Johnson, S. (Eds.). (2007). *Emotion and Psychopathology. Bridging Affective and Clinical Science*. Washington DC: American Psychological Association.
- Russell, J.A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110, 145-172.
- Ryan, R. (2007). Motivation and Emotion: A New Look and Approach for Two Reemerging Fields. *Motivation and Emotion*, 31, (1), 1-3.
- Santerre, C. & Allen, J. (2007). Methods for studying the psychophysiology of emotion. En Rottenberg, J. & Johnson, S. (Eds.), *Emotion and Psychopathology. Bridging Affective and Clinical Science* (pp. 53-80). Washington DC: American Psychological Association.

- Sammler, D., Grigutsch, M., Fritz, T. & Koelsch, S. (2007). Music and emotion: Electrophysiological correlates of the processing of pleasant and unpleasant music. *Psychophysiology*, *44*, 476-490.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. En E.T. Higgins & R. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 527-561). Nueva York: Guilford Press.
- Seligman, M. E. & Binik, Y. (1977) The safety signal hypothesis. En H. Davis & H. Hurwitz (Eds.), *Operant Pavlovian interactions* (pp. 165-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slovic, P., Finucane, M., Peters, E. & Mac Gregor, D. (2007). The affect heuristic. *European Journal of Operational Research*, *177*, 1333-1352.
- Srull, T.K. & Wyer, R.S. (1986). The role of chronic and temporary goals in social information processing. En Sorrentino, R. & Higgins, E. (Eds), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 503-549). Nueva York: Guilford Press.
- Strauman, T., Eddington, K. & McCrudden, M. (2007). Affective Science and Psychotherapy: In Search of Synergy. En Rottemberg, J. & Jonson, S (Eds), *Emotion and Psychopathology. Bridging Affective and Clinical Science* (pp. 285-304). Washington: American Psychological Association.
- Sutherland, K. & Bryant, R. (2007). Autobiographical memory in post-traumatic stress disorder before and after treatment. *Behaviour Research Therapy*, *45*, 2915-2923.
- Tassinari, L. & Cacioppo, J. (2000). *Handbook of psychophysiology* (2a. ed.). Nueva York: Cambridge University Press.
- Thorpe, S.J. & Salkovskis, P.M. (1997). Studies on the role of disgust in the acquisition and maintenance of specific phobias. *Behaviour Research Therapy*, *36*, 877-893.
- Tsanikos, E. & Reed, P. (2005). Dimensional approaches to experimental psychopathology of schizophrenia: shift learning and report of psychotic-like experiences in college students. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *36*, 300-312.
- Tomkins, S. (1970). Affect as the primary motivational system. En Arnold, M. (Ed.), *Feelings and emotions*. Nueva York: Academic Press.
- Vansteenwegen, D., Crombez, G., Baeyens, F. & Eelen, P. (1998). Extinction in fear conditioning: Effects on startle modulation and evaluative self-reports. *Psychophysiology*, *35*, 729-736.
- Vansteenwegen, D., Crombez, G., Baeyens, F., Hermans, D. & Eelen, P. (2000). Pre-extinction of sensory preconditioned electrodermal activity. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *53*, 359-371.

- Vansteenwegen, D., Hermans, D., Vervliet, B., Francken, G., Beckers, T., Baeyens, F., *et al.* (2005). Return of fear in a human differential conditioning paradigm caused by a return to the original acquisition context. *Behaviour Research and Therapy* 43 (3), 323-36.
- Vansteenwegen, D., Dirickx, T., Hermans, D., Vervliet, B. & Eelen, P. (2006). Renewal and Reinstatement of Fear: Evidence From Human Conditioning Research. En M. G. Craske, D. Hermans, & D. Vansteenwegen (Eds.), *Fear and learning* (pp.197-218). Washington, DC: American Psychological Association.
- Vansteenwegen, D., Iberico, C., Vervliet, B., Marescau, V. & Hermans, D. (2008). Contextual fear induced by unpredictability in a human fear conditioning preparation is related to the chronic expectation of a threatening US. *Biological Psychology*, 77, 39-46.
- Vervliet, B., Vansteenwegen, D., Baeyens, F., Hermans, D. & Eelen, P. (2005). Return of fear in a human differential conditioning paradigm caused by stimulus change after extinction. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 357-371.
- Watson, D. Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*. 98, 219-235.
- Watson, D. & Vaidya, J. (2003). Mood measurement: Current status and future directions. En Schinka, J. A. & Velicer, W. (Eds.), *Handbook of psychology: Research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 351-375). Nueva Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Weiner, (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-73.
- Williams, J. M. G. (1996). Depression and the specificity of autobiographical memory. En D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past. Studies in autobiographical memory* (pp. 244-267). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Williams, J. M. G. & Broadbent, K. (1986). Autobiographical memory in suicide attempters. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 144-149.
- Williams, J. M. G. & Scott, J. (1988) Autobiographical memory in depression. *Psychological Medicine*, 18 (3), 689-695.
- Zvolensky, M., Lejuez, C., Stuart, G. & Curtin, J. (2001). Experimental Psychopathology in Psychological Science. *Review of General Psychology*, 5, 371-381.

Capítulo 8

Procrastinación: una aproximación desde los estilos de personalidad

Doris Argumedo^{*}

Karem Díaz^{**}

Arturo Calderón^{***}

Juan Francisco Díaz-Morales^{***}

1. INTRODUCCIÓN

La procrastinación es entendida como una demora voluntaria en la ejecución de una tarea que se tenía la intención de realizar, a pesar de saber que habrá consecuencias negativas debido a esta demora (Steel, 2007). Esta palabra tiene sus raíces en el latín *procrastinare* y está formada por el adverbio *pro*, que sugiere movimiento hacia adelante, y *crastinus*, que significa *pertenecer al mañana* (Real Academia Española, 2002). Son precisamente los estudios sobre motivación y frecuentes conductas dilatorias los que han resaltado la importancia de diferenciar conductas de *postergación* y de *procrastinación* (Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, Johnson & McCown, 1995). Se dice que ha ocurrido una postergación cuando se aplaza la ejecución de una tarea con el fin de darle prioridad a otra más productiva en ese momento, lo cual no constituye un perjuicio para la persona. Por el contrario, *procrastinación* designa un desorden clínico caracterizado por la intención de realizar una tarea y una frecuente falta de diligencia ya sea para empezarla, desarrollarla o finalizarla. Este proceso generalmente se acompaña de sentimientos de inquietud y abatimiento y sus consecuencias solo se observan en el largo plazo (Ferrari, Johnson & McCown, 1995; Schouwenburg, Lay, Pychyl & Ferrari, 2004).

Asimismo, es necesario distinguir entre la procrastinación que se manifiesta en contextos específicos, llamada también «procrastinación situacional», y aquella entendida como una disposición conductual generalizada, consistente

^{*} Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

^{**} Departamento de Ciencias de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

^{***} Departamento de Psicología Diferencial de la Universidad Complutense de Madrid.

en diversas tareas en diferentes áreas de la vida, llamada «procrastinación crónica» (Ferrari *et al.*, 1995; Milgram, Mey-Tal & Levinson, 1998). La procrastinación situacional, sobre todo en contextos académicos, se encuentra asociada a exámenes y entrega de trabajos; en esta circunstancia se produce ansiedad, incumplimiento de plazos de entrega y bajo desempeño (Dewitte & Lens, 2000). La psicología diferencial y personalógica ha relacionado, por su lado, el concepto de procrastinación crónica a la sobreexcitación e impulsividad (Lay, 1997), escasa autorregulación (Vodanovich & Seib, 1997), predominio de estilos de afrontamiento centrados en la emoción antes que en la situación (Ferrari *et al.*, 1995), afecto depresivo, baja autoestima y ansiedad social (Lay & Schouwenburg, 1993; Janssen & Carton, 1999).

A partir de la década de los años setenta, cada vez son más las personas que reportan procrastinación (Steel, 2007). Investigaciones en Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Australia, España y Perú dan cuenta de que entre el 13,5% y el 14,6% de los grupos estudiados, consideran la procrastinación como un problema serio, que produce sentimientos de minusvalía e insatisfacción de vida en general (Ferrari, Diaz-Morales, O'Callaghan, Diaz & Argumedo, 2007). En ambientes académicos, Ferrari y Pychyl (2001) sostienen que el 70% de los estudiantes universitarios experimentan procrastinación académica frecuente.

A pesar de la extensión y del daño potencial del fenómeno, es muy poco aún lo que se sabe acerca de los factores implicados en el desarrollo y sostenimiento de las conductas procrastinadoras. Si bien, como señala Steel (2007), ha habido revisiones importantes con respecto a su teorización, medición (Ferrari, Jonson & McCown, 1995), investigación empírica (Van Eerde, 2003), técnica y tratamiento (Schouwenburg, Ly, Pychyl & Ferrari, 2004), existe la necesidad de una mayor comprensión e investigación detallada sobre la procrastinación.

2. PROCRASTINACIÓN Y MOTIVACIÓN

Steel (2007) encuentra que la investigación empírica sobre procrastinación ha centrado su interés en estudiar tres factores principales asociados a la tendencia a procrastinar. El primero de ellos, la *naturaleza de la tarea*, resalta por un lado la dificultad para posponer la gratificación inmediata y por otro, para realizar una tarea considerada pesada o aburrida. El segundo factor alude a determinados rasgos de personalidad y su configuración particular en individuos procrastinadores, como la baja autoeficacia, temor a fallar, impulsividad, afecto negativo, búsqueda de sensaciones, baja motivación de logro, entre otros. En tercer lugar, se encuentran aquellos estudios abocados a describir los resultados de la conducta procrastinadora, señalando que esta configura un círculo vicioso dado que,

por un lado, el alivio momentáneo de la ansiedad (al postergar la tarea) revierte a largo plazo en el incremento de dudas sobre la capacidad, sentimientos depresivos y adhesión a un patrón evitativo, y por otro, se empobrece el desempeño porque se cree erróneamente que se tendrá más habilidad, inspiración y se hará un trabajo de mejor calidad si se deja para el último minuto.

Autores como Steel (2007) y Schouwenburg (2005), señalan que la mayoría de estos hallazgos de investigación podrían ser articulados en una red nomológica explicativa del comportamiento autoregulatorio y que desde allí el entendimiento de la procrastinación podría ser considerablemente ampliado si en su análisis se incluye el factor motivacional.

Desde esta perspectiva, Schouwenburg (2005) plantea comprender la procrastinación como el resultado de enfrentarse a tener que escoger entre varias alternativas de acción, dado que procrastinar no es lo mismo que hacer nada; es más bien realizar otras actividades en vez de la que se necesita o desea. Por lo tanto, la discrepancia entre el deseo y la acción o la elección y realización de una tarea sobre otra se debe a la motivación particular de cada uno.

Steel (2007), por su parte, entiende que la fuerza motivacional de una actividad puede ser explicada a la luz de la teoría de la expectativa y la teoría del autocontrol. En la primera, se considera la fuerza motivacional como utilidad, es decir, la expectativa y el valor que la persona encuentra al escoger una acción determinada. En términos de expectativas, las personas son capaces de pensar sobre las consecuencias de su conducta antes de tomar acciones y son capaces de anticipar gratificaciones y castigos en el futuro. Para Bandura (1997) la base de las expectativas se encuentra en el sentido de autoeficacia o juicios que hace la gente sobre su capacidad para satisfacer las exigencias de situaciones específicas.

La teoría del autocontrol señala que para poder escoger entre varias alternativas de acción gratificantes, las personas debemos maximizar la utilidad, entendida como el valor subjetivo de cada acción. Para escoger, las personas evaluamos todas las alternativas interesantes y se elige aquella que es considerada la más importante. La importancia subjetiva de la elección estará determinada en primer lugar por su importancia objetiva, es decir, por la recompensa que se espera obtener, y en segundo lugar por el valor de la acción, lo cual dependerá de cuánta gratificación se espera obtener y cuánto se tarde en recibir esa gratificación.

A partir de estas dos líneas teóricas, se puede concluir que cada opción de conducta tiene una fuerza motivacional de acuerdo a la cantidad de gratificación que se le asocia, su expectativa de éxito y la demora en obtenerlo. Para Steel (2007) y Schouwenburg (2005) sin embargo, la combinación de ambas teorías podría explicar la procrastinación si se toma en consideración la variable demora en la concepción del valor que representa la conducta elegida. Para la teoría del

autocontrol, cuando se tiene que elegir una acción de un grupo de actividades parecidas y gratificantes, será la sensibilidad a la demora aquello que marque las diferencias individuales; esta sensibilidad está determinada por rasgos estables, particulares en cada individuo, es decir, rasgos de personalidad.

3. PROCRASTINACIÓN Y PERSONALIDAD

La procrastinación, en su manifestación crónica y debido a su permanencia y trascendencia en todas las áreas de la vida de ciertos individuos, es considerada como un rasgo que explica parte de la personalidad y que orienta el comportamiento presente y futuro de dichas personas (Schouwenburg *et al.*, 2004). Las investigaciones que han analizado variables de personalidad y procrastinación han concluido invariablemente que existen rasgos estables que se manifiestan en diversas poblaciones asociados a este patrón disfuncional de demora (Steel, 2003; Schouwenburg *et al.*, 2004).

Utilizando el modelo de los Cinco Factores de Personalidad, numerosos autores señalan que la procrastinación está fuertemente asociada a la dimensión de conciencia, y en menor grado al factor de inestabilidad emocional o neuroticismo; se presentan asociaciones menores con las dimensiones de extroversión y agradabilidad (Ferrari *et al.*, 1995; Schouwenburg & Lay, 1995; Milgram & Tenne, 2000; Watson, 2001; Schouwenburg *et al.*, 2004).

Son variables incluidas en la dimensión conciencia el sentido de competencia y eficacia para tratar con la vida, la organización y método para llevar a cabo tareas, el sentido del deber, la motivación para estudiar y la necesidad de logro, el manejo del tiempo, la autodisciplina para empezar tareas y llevarlas a cabo a pesar del aburrimiento y otras distracciones, el autocontrol y la tendencia a planificar cuidadosamente antes de actuar (Avia & Sánchez, 1995). Una alta disposición a procrastinar estaría asociada consistentemente con puntajes bajos en esta dimensión (Ferrari *et al.*, 1995; Schouwenburg & Lay, 1995; Schouwenburg *et al.*, 2004).

El factor de inestabilidad emocional o ansiedad, llamado neuroticismo, involucra facetas relacionadas a la tendencia a experimentar malestar psicológico. Se caracteriza por la experimentación de ansiedad en forma de preocupaciones y miedos; hostilidad manifestada en una tendencia a la irritación, enfado y frustración; depresión expresada en sentimientos de culpa, tristeza, soledad; ansiedad social o sentimientos de vergüenza, sensibilidad al ridículo e inferioridad; dificultad para el control de impulsos y necesidades y por último, vulnerabilidad o una baja capacidad de adaptación y temor a fallar (Avia & Sánchez, 1995). Los estudios sobre emociones negativas en la procrastinación establecen asociaciones

significativas con este factor, y aunque menos estudiada, la impulsividad resalta como rasgo central de esta dimensión en relación al fenómeno de la procrastinación (Ferrari *et al.*, 1995; Schouwenburg & Lay, 1995; Watson, 2001; Steel, 2003).

Watson (2001) encontró además que la faceta de fantasía, perteneciente a la dimensión de apertura a la experiencia, tiene relación con el fenómeno total de procrastinación. Esta faceta presenta reactivos que evalúan la imaginación y el soñar despiertos, atributos utilizados al solucionar problemas de forma creativa, pero que, combinados con una baja conciencia y alto neuroticismo, adquieren características particulares y no necesariamente adaptativas en el individuo.

Schouwenburg *et al.* (2004) señalan que a la luz de los hallazgos sobre personalidad y procrastinación, se podría especificar un perfil de personalidad con baja conciencia, algo de neuroticismo, de fantasía vívida, con una tendencia ligera hacia la introversión y poca sociabilidad. Sin embargo, no todos los rasgos que evalúa el modelo de los cinco factores se presentan en una sola persona. Ferrari *et al.* (1995) señalan que la postergación en términos de la dimensión conciencia y la ansiedad derivada de procrastinar varían en cada individuo, hallazgo en el que coinciden Milgram y Tenne (2000). Estos resultados concuerdan con los de las investigaciones que reportan asociación entre procrastinación y neuroticismo, sobreexcitación e impulsividad, y por otro lado, procrastinación relacionada a la falta de conciencia (Ferrari, 1992). Steel (2007) aclara sin embargo que la faceta impulsividad añadiría poco a la varianza explicada por conciencia y que el neuroticismo no guardaría una relación directa con procrastinación dado que la asociación estaría completamente mediatizada por el factor conciencia.

4. EVIDENCIA EMPÍRICA DE LA PROCRASTINACIÓN

La procrastinación parece reflejar una condición humana, ampliamente presente y reportada a lo largo de la historia. El esfuerzo por comprender esta tendencia a la demora voluntaria del curso de una acción más allá de la expectativa de obtener consecuencias negativas por el retraso, ha supuesto gran cantidad de estudios que bien podrían integrarse en una red nomológica comprensiva de la capacidad autoregulatoria. Desde ahí, profundizar en la comprensión de la procrastinación puede implicar hacer explícitas las relaciones entre las dimensiones de desempeño de la personalidad y la motivación.

Para ello, nos resulta de particular valor la teoría de los estilos de personalidad de Millon, pues su modelo contempla la articulación de los dos grandes sistemas de diferenciación psicológica, el cognitivo y el afectivo-motivacional (Sánchez-López & Casullo, 2000). En este contexto, Millon (1997) designa

a la personalidad como un estilo distintivo de funcionamiento adaptativo que se evidencia en la interacción con el ambiente y los otros y cuyo origen se encuentra en la interacción entre la dotación biológica y la experiencia social. En consecuencia, las diferencias individuales de acuerdo a los principales rasgos que definen la personalidad pueden ser representadas a partir de la integración de los motivos profundos que orientan a las personas (metas motivacionales), los modos característicos que emplean para construir y transformar sus cogniciones (modos cognitivos), y las conductas específicas que han aprendido a utilizar para relacionarse con los demás (conductas interpersonales).

Describir los estilos de personalidad que acompañan a quienes manifiestan la procrastinación como un estilo de vida exige tomar en cuenta los rasgos predominantes ya encontrados y vincularlos a la teoría de personalidad en análisis. En ese sentido, los dos estudios presentados a continuación tienen como objetivo especificar la relación entre procrastinación crónica y personalidad en el contexto de la teoría de personalidad de Millon. Particularmente, nos interesa evaluar si las diferencias en las metas y propósitos que guían el comportamiento (metas motivacionales) y en los estilos de procesamiento de la información (modos cognitivos) poseen un valor explicativo de la tendencia a la postergación disfuncional.

4.1. Participantes

Se desarrollaron dos investigaciones en las cuales se recurrió a muestreos no probabilísticos. La elección de los participantes se determinó previamente y no respondió al criterio de que todos los sujetos tuvieran la misma probabilidad de ser elegidos. La estrategia de recolección de datos supuso un muestreo por cuotas y se construyó la muestra incluyendo sujetos de acuerdo a la proporción de ciertas variables demográficas en la población. (Hernández, Fernández & Baptista, 2000).

Estudio 1: Población universitaria

El universo de estudio estuvo conformado por estudiantes que se encontraban cursando estudios por más de tres años en una universidad privada de Lima Metropolitana. Los participantes fueron incluidos en la muestra en función al cumplimiento de algunos criterios específicos que aseguren su representatividad por sexo, grupo de edad y facultad de estudios.

La muestra quedó compuesta por 221 estudiantes universitarios (55,7% de hombres y 44,3% de mujeres), cuyas edades oscilaban entre los 20 y 26 años

($M = 22,75$, $DE = 1,5$). La distribución de los participantes por facultades fue representativa de la conformación de la población estudiantil de la universidad privada en estudio, estando el mayor número de estudiantes inscrito en la facultad de Ciencias e Ingeniería (33,9%), seguido de Derecho (23,5%), Ciencias de la Comunicación (12,2%), Administración y Contabilidad (11,3%), Ciencias Sociales (9,0%), Humanidades (8,6%) y Artes (1,4%). Sobre el desempeño en la universidad, 74,21% de los participantes reportó haber repetido cursos a lo largo de su carrera universitaria y 78,73% se encontraban retrasados con respecto a su nivel de estudio, El 42,08% de los participantes trabajaba a la par de estudiar, con un promedio de 28,45 horas laborales a la semana ($DE = 11,39$).

Estudio 2: Población adulta general

La población comprendió adultos entre 20 y 65 años, residentes en Lima Metropolitana por un periodo no menor de diez años, con un nivel de instrucción secundaria o superior. Los participantes fueron seleccionados según algunos criterios específicos que aseguraran la representatividad de la muestra por sexo, grupo de edad y estrato socioeconómico.

La muestra total de participantes quedó conformada por 299 adultos entre 20 y 65 años de edad ($M = 38,41$, $DE = 12,32$), distribuidos homogéneamente según sexo (50,78% de mujeres y 49,22% de varones) y provenientes de los cinco niveles socioeconómicos correspondientes a los estratos que conforman el universo de población limeña (Apoyo, Opinión y Mercado, 2002). Un 43,1% de la muestra pertenecía a los estratos D y E, un 28,4% al estrato C, seguido por un 22,4% de participantes del sector B y un 6% del sector A. En relación con el grado de instrucción, el 54,18% (162) de los participantes contaba con estudios secundarios, seguido de un 20,40% (61) que reportó estudios de instrucción técnica y un 25,42% (76) que señaló tener una educación superior universitaria o estudios de post grado universitario.

4.2. Instrumentos

Escala de Procrastinación General (EPG) (Lay, 1986)

Está compuesta de veinte reactivos tipo Likert de cinco puntos y es unidimensional. Fue desarrollada para medir la frecuencia con que las personas posponen la ejecución de diversas actividades de la vida diaria, por lo que es una medida efectiva del comportamiento dilatorio a través de diferentes situaciones. Evalúa así la tendencia global y crónica hacia la procrastinación a través de una variedad de tareas postergadas (Lay, 1986). Aunque no se han reportado limitaciones

sobre la población a la que se aplique la escala, está dirigida a adultos de ambos sexos que tengan por lo menos un nivel de instrucción de primaria completa.

En investigaciones con población anglosajona, la escala presentó índices de confiabilidad por consistencia interna de 0,82 (Lay, 1986), 0,78 (Ferrari, 1992), 0,89 (Lay & Schouwenburg, 1993), 0,85 (Fee & Tangney, 2000) y una confiabilidad test-retest (un mes) de 0,80 (Ferrari *et al.*, 1995). En población de habla hispana, los índices de confiabilidad reportados fueron de 0,82 para una muestra de adultos españoles (Díaz-Morales, J., Ferrari, J.; Díaz, K. & Argumedo, D. 2006), de 0,83 en estudiantes universitarios peruanos (Díaz, 2004) y de 0,81 en una muestra adulta limeña (Argumedo, Díaz, Calderón, Díaz Morales & Ferrari, 2005).

El Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (MIPS) (Millon, 1994).

Evalúa la personalidad desde una perspectiva de normalidad y no de patología. Se basa en el modelo de personalidad desarrollado por Millon.

El inventario está compuesto por 180 ítems con afirmaciones de verdadero o falso. Comprende 24 escalas de personalidad agrupadas en doce pares, y cada uno de estos incluye dos escalas yuxtapuestas o polares. Se encuentran distribuidas en tres áreas: metas motivacionales, modos cognitivos y conductas interpersonales. Contiene tres índices de control: la impresión positiva, impresión negativa y la consistencia (índice de sinceridad). El cuestionario está dirigido a personas con educación secundaria y mayores de 18 años. Se utilizó el inventario adaptado al castellano utilizado en el Perú (Sánchez-López, Thorne, Martínez, Niño de Guzmán & Argumedo, 2002). Los índices de confiabilidad reportados para este instrumento oscilan entre 0,59 y 0,84 con un promedio de 0,71 para una muestra peruana.

5. RESULTADOS

Para determinar si los niveles de procrastinación crónica difieren según el tipo de muestra y algunas variables socio-demográficas, se utilizó un análisis de varianza (ANOVA) de 2 (muestra: estudiantes universitarios vs. adultos) x 2 (sexo: mujer vs. hombre) x 2 (edad: 20-40 vs. 41-65). No se encontró efecto significativo del tipo de muestra sobre los niveles de procrastinación [$F(5,512) = 1,64, p = 0,20$], más si con relación al sexo [$F(5,512) = 6,07, p = 0,01$] y a la edad [$F(5,512) = 12,78, p = 0,00$]. Análisis posteriores indicaron que los hombres ($M = 53,55, DE = 10,39$) muestran mayores niveles de procrastinación crónica que las mujeres ($M = 51,27, DE = 9,29$) [$F(1,516) = 6,85, p = 0,01$] y que los más

jóvenes ($M = 53,79$, $DE = 9,89$) reportan una mayor tendencia a procrastinar en comparación con los de mayor edad ($M = 48,95$, $DE = 9,19$) [$F(1,516) = 25,74$, $p = 0,000$].

Centrándonos en la muestra general de adultos y con el objetivo de evaluar si la tendencia a procrastinar es común a los diferentes estilos de vida, se llevo a cabo un análisis de varianza de 2 (sexo) x 2 (edad) x 5 (numero de hijos: 0 vs. 1 vs. 2 vs. 3 vs. mas de 4) y otro de 2 (sexo) x 2 (edad) x 3 (estado civil: solteros vs. casados/convivientes vs. divorciados/viudos). No se encontró efecto significativo del numero de hijos sobre los niveles de procrastinación [$F(4,277) = 0,47$, $p = 0,76$], pero si efecto de interacción del sexo y estado civil [$F(2,285) = 3,17$, $p = 0,04$] y de la edad, sexo y estado civil [$F(2,285) = 3,10$, $p = 0,05$] sobre la tendencia a procrastinar. En términos descriptivos, podemos decir que dentro de los mas jóvenes, los hombres solteros ($M = 54,67$, $DE = 9,66$) son los que muestran mayores niveles de procrastinación en contraste con las mujeres solteras ($M = 52,34$, $DE = 9,21$) y casadas o convivientes ($M = 52,69$, $DE = 8,34$). No se considera para este grupo de edad a los divorciados o viudos por ser un número significativamente reducido en la muestra (6 en mujeres y 1 en hombres). Con relación a los mayores, observamos que los hombres casados o convivientes ($M = 50,98$, $DE = 9,43$) poseen niveles equivalentes en procrastinación en comparación con las mujeres solteras ($M = 49,83$, $DE = 9,58$) y mayor tendencia a procrastinar en múltiples áreas de su vida que las mujeres casados o convivientes ($M = 47,85$, $DE = 8,91$). No es posible establecer contrastes con respecto a los hombres solteros ($n = 3$) y viudos/divorciados ($n = 4$) en este grupo de edad.

Adicionalmente, se desarrolló un análisis de varianza de 4 (nivel socio-económico: A vs. B vs. C vs. D-E) x 3 (nivel de instrucción: secundaria vs. sup. técnico vs. superior/post-grado), para determinar si la tendencia a procrastinar difería según el estatus socio-económico y educativo. No se observaron efectos significativos del nivel socio-económico [$F(3,285) = 2,15$, $p = 0,09$] ni del nivel de instrucción [$F(2,285) = 2,519$, $p = 0,082$], así como tampoco efecto de interacción [$F(6,285) = 1,48$, $p = 0,19$].

Para explorar si las tendencias a procrastinar muestran diferencias entre los estudiantes universitarios según diversas variables propias del contexto académico, se desarrolló un análisis de varianza de 2 (repetición de cursos) x 2 (retraso en los estudios) x 2 (condición laboral). No existen diferencias significativas en los niveles de procrastinación de acuerdo a la condición de atraso en los estudios [$F(7,202) = 3,05$, $p = 0,08$] ni a la condición laboral [$F(7,202) = 1,87$, $p = 0,17$], mas sí se observa un efecto significativo de la repetición de cursos [$F(7,202) = 4,78$, $p = 0,03$]. En particular, quienes repiten cursos tienden a procrastinar más en diversas esferas de su vida ($M = 55,20$, $DE = 10,70$) en

comparación con quienes no repiten cursos ($M = 52,02$, $DE = 9,17$) [$F(1,218) = 4,00$, $p = 0,05$]. Si bien la condición laboral no es una variable significativa, las horas de trabajo parecen estar negativamente correlacionadas con los niveles de procrastinación [$r = -0,22$, $p = 0,01$]. Finalmente, el rendimiento académico no muestra asociación significativa con la tendencia a procrastinar [$r = 0,02$, $p = 0,38$], sin embargo este dato no resulta del todo confiable pues el nivel académico fue autoreportado por los estudiantes.

En un segundo momento y con el objetivo de describir los estilos de personalidad asociados a la procrastinación crónica general, se calcularon las correlaciones producto-momento de Pearson entre el Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (MIPS) y la Escala de Procrastinación General (EPG). Tomando en cuenta que los tamaños muestrales de ambos estudios exceden los 200 sujetos, lo cual puede hacer que los test estadísticos sean altamente sensibles (Hair, Anderson, Tathan & Black, 1999), se utilizó como criterio adicional el índice de Cohen, el cual permite establecer y analizar el tamaño del efecto de las correlaciones encontradas y asegurar así una significación práctica ($r > 0,30$) (Hair *et al.*, 1999; Cohen, 1988).

La tabla 8.1 muestra las correlaciones y el nivel de significación entre las diversas escalas del Inventario de Estilos Personalidad (MIPS) con la Escala de Procrastinación General.

Dado que el modelo de personalidad de Millon supone que algunas de las dimensiones de la personalidad se encuentren altamente correlacionadas entre sí, no solo por efecto de superposición de los ítems sino por las relaciones fenomenológicas de estos constructos en la realidad (Millon, 1997; Sánchez-López *et al.*, 2002), se llevó a cabo un análisis de regresión por etapas como un medio de capturar el poder explicativo de cada escala con la tendencia a procrastinar y observar como este se modifica al ingresar una nueva escala.

La tabla 8.2 resume los diferentes modelos para la muestra universitaria, hallados al usar el modelo de regresión para la procrastinación crónica sobre las diversas escalas del área de metas motivacionales (pasos 1 y 2), para luego incorporar el efecto de las escalas que componen el área de los modos cognitivos (paso 3) y finalmente las de las conductas interpersonales (paso 4). Se observa que cuando el efecto de sistematización es controlado (paso 3), la relación significativa previa entre acomodación y procrastinación se diluye y la significación de su coeficiente β desaparece. El efecto de mediación de sistematización en esta relación puede ser entendida si consideramos que la correlación entre sistematización y acomodación en la muestra actual es alta y significativa ($r = -0,72$, $p = 0,00$). Adicionalmente, la regresión de sistematización sobre acomodación, nos indica que acomodación predice el 51,1% de las variaciones en los niveles de Sistematización [$F(1,219) = 230,85$, $p = 0,00$, $\beta = -0,716$].

Tabla 8.1
Correlaciones entre las escalas del MIPS y la Escala de Procrastinación General

Áreas y Escalas del MIPS	Escala de Procrastinación General	
	Estudiantes	Adultos
	N = 211 <i>r</i>	N = 299 <i>r</i>
Metas motivacionales		
1A. Apertura	-0,31***	-0,31***
1B. Preservación	0,37***	0,30***
2A. Modificación	-0,44***	-0,25***
2B. Acomodación	0,52***	0,38***
3A. Individualismo	0,05***	0,09***
3B. Protección	-0,02***	-0,04***
Modos Cognitivos		
4A. Extraversión	-0,24***	-0,14***
4B. Introversión	0,28***	0,28***
5A. Sensación	-0,24***	-0,19***
5B. Intuición	0,32***	0,29***
6A. Reflexión	-0,06***	-0,09***
6B. Afectividad	0,17***	0,18***
7A. Sistematización	-0,57***	-0,51***
7B. Innovación	0,36***	0,35***
Conductas Interpersonales		
8A. Retraimiento	0,26***	0,17***
8B. Comunicatividad	-0,27***	-0,09***
9A. Vacilación	0,36***	0,40***
9B. Firmeza	-0,37***	-0,34***
10A. Discrepancia	0,38***	0,32***
10B. Conformismo	-0,36***	-0,31***
11A. Sometimiento	0,42***	0,38***
11B. Control	-0,09***	-0,09***
12A. Insatisfacción	0,41***	0,28***
12B. Concordancia	0,07***	-0,04***
Índices de Control		
Impresión Positiva	-0,23***	-0,20***
Impresión Negativa	0,45***	0,37***

*** $p \leq 0,001$ (una cola).

Tabla 8.2

Regresión por pasos de la procrastinación sobre las escalas de personalidad de millon en muestra universitaria

	R ²	R ² (ajustado)	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>r</i> (parcial)
Paso 1							
Acomodación	0,27	0,26	0,52	8,99	0,00	0,52	0,52
Paso 2							
Acomodación			0,44	7,05	0,00	0,52	0,43
Preservación	0,29	0,28	0,17	2,75	0,01	0,37	0,18
Paso 3							
Acomodación			0,12	1,52	0,13	0,52	0,10
Preservación			0,2	3,32	0,00	0,37	0,22
Sistematización	0,38	0,37	-0,43	-5,66	0,00	-0,57	-0,36
Paso 4							
Acomodación			0,12	1,50	0,14	0,52	0,10
Preservación			0,12	1,70	0,09	0,37	0,12
Sistematización			-0,40	-5,21	0,00	-0,57	-0,33
Insatisfacción	0,39	0,38	0,14	2,06	0,04	0,41	0,14

Algo similar ocurre con preservación cuando se controla el efecto de insatisfacción (paso 4), aunque aquí el efecto de mediación de la insatisfacción en la relación entre preservación y procrastinación es solo parcial. La correlación hallada entre insatisfacción y preservación es alta y significativa ($r = 0,61$, $p = 0,00$). El modelo de regresión de insatisfacción sobre preservación indica un poder explicativo del 36,8% de las variaciones en insatisfacción [$F(1,219) = 129,09$, $p = 0,00$, $\beta = 0,61$].

En resumen, se puede decir que sistematización cumple un efecto de mediación total en la relación entre acomodación y procrastinación y que insatisfacción tiene un rol de mediador parcial entre preservación y procrastinación. Utilizando un modelo de regresión múltiple, encontramos que las escalas de preservación, sistematización e insatisfacción predicen el 39,1% de la variación en los puntajes de procrastinación crónica en la muestra de estudiantes universitarios [$F(3,217) = 46,35$, $R = 0,63$, R^2 ajustado = 0,38, $p = 0,00$] (ver tabla 8.3).

Tabla 8.3

Regresión múltiple de la procrastinación crónica sobre las escalas de preservación, sistematización e insatisfacción del MIPS

	β	t	p	r	r (parcial)
Preservación	0.15	2.23	0.03	0.37	0.15
Sistematización	-0.48	-8.42	0.00	-0.57	-0.5
Insatisfacción	0.14	2.08	0.04	0.41	0.14

Replicando los mismos procedimientos en la muestra de adultos limeños, en la tabla 8.4 podemos observar que inicialmente son tres las escalas de metas motivacionales (acomodación, individualismo y apertura) las que poseen un poder explicativo significativo sobre la varianza de procrastinación crónica [$F(3,293) = 19,77$, $R = 0,41$, R^2 ajustado = $0,16$, $p = 0,00$] (paso 3). Sin embargo, el efecto de acomodación se diluye cuando la variable sistematización es controlada, mostrando esta última un rol de mediación entre la asociación de acomodación y procrastinación crónica (paso 4). Nuevamente ello cobra sentido al considerar que la correlación entre sistematización y acomodación en los participantes adultos es de $-0,63$ ($p = 0,00$) y que acomodación explica el 40,1% de la varianza en sistematización [$F(1,297) = 200,14$, $p = 0,00$, $\beta = -0,758$].

Por otro lado, el efecto de apertura desaparece cuando ingresa al modelo la escala vacilación, mostrando que esta posee un rol de mediación total entre apertura y procrastinación (paso 6). En este caso, la asociación entre las escalas apertura y vacilación es de $r = -0,69$ ($p = 0,00$) y el poder explicativo de apertura sobre las variaciones en los niveles de vacilación alcanza al 47,65% de su varianza [$F(1,297) = 270,2$, $p = 0,00$, $\beta = -1,15$]. Finalmente, podemos observar que comunicatividad ostenta un efecto de mediación en la asociación entre individualismo y procrastinación, pues la relación parcial significativa previa entre esta variable y procrastinación desaparece cuando comunicatividad ingresa al modelo de regresión (paso 7). La correlación entre individualismo y comunicatividad es mediana y significativa ($r = 0,36$, $p = 0,00$) y el peso explicativo del individualismo sobre las variaciones en comunicatividad alcanza el 12,6% [$F(1,297) = 42,73$, $p = 0,00$, $\beta = 0,48$]. Ver tabla 8.4.

Tabla 8.4
Regresión por etapas de la procrastinación sobre las escalas de personalidad de Millon en muestra adulta limeña

	R ²	R ² (ajustado)	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>r</i> (parcial)
Paso 1							
Acomodación	0,14	0,13	0,44	6,94	0,00	0,38	0,38
Paso 2							
Acomodación			0,45	4,58	0,00	0,38	0,39
Individualismo	0,16	0,15	0,17	2,29	0,23	0,09	0,13
Paso 3							
Acomodación			0,35	4,58	0,00	0,38	0,26
Individualismo			0,17	2,33	0,02	0,09	0,14
Apertura	0,17	0,16	-0,26	-2,12	0,04	-0,31	-0,12
Paso 4							
Acomodación			0,04	0,53	0,59	0,37	0,03
Individualismo			0,19	2,78	0,01	0,09	0,16
Apertura			-0,2	-1,75	0,08	-0,31	-0,1
Sistematización	0,29	0,28	-0,44	-6,98	0,00	-0,51	-0,38
Paso 5							
Acomodación			-0,04	-0,44	0,66	0,37	-0,03
Individualismo			0,20	3,01	0,00	0,09	0,17
Apertura			-0,25	-2,18	0,03	-0,31	-0,13
Sistematización			-0,46	-7,29	0,00	-0,51	-0,39
Afectividad	0,3	0,29	0,20	2,61	0,01	0,18	0,15
Paso 6							
Acomodación			-0,10	-1,14	0,25	0,37	-0,07
Individualismo			0,18	2,82	0,01	0,09	0,16
Apertura			0,00	-0,01	0,99	-0,31	0,00
Sistematización			-0,45	-7,33	0,00	-0,51	-0,40
Afectividad			0,17	2,24	0,03	0,18	0,13
Vacilación	0,33	0,32	0,27	3,48	0,00	0,40	0,20
Paso 7							
Acomodación			-0,02	-0,24	0,81	0,37	-0,01
Individualismo			0,10	1,38	0,17	0,09	0,08
Apertura			0,00	-0,02	0,98	-0,31	0,00
Sistematización			-0,46	-7,55	0,00	-0,51	-0,41
Afectividad			0,07	0,87	0,39	0,18	0,05
Vacilación			0,32	4,08	0,00	0,40	0,23
Comunicatividad	0,34	0,33	0,18	2,65	0,01	-0,09	0,15

En este contexto, el modelo final explicativo de las variaciones en procrastinación incluiría las escalas de sistematización, vacilación y comunicatividad. La asociación entre afectividad y procrastinación se diluye y la significación de su coeficiente β desaparece cuando se controla el efecto de comunicatividad, sin embargo no queda claro como entender este efecto pues la asociación entre afectividad y comunicatividad en la muestra es baja aunque significativa ($r = 0,16$, $p = 0,01$). Utilizando un modelo de regresión múltiple, tenemos que sistematización, vacilación y comunicatividad predicen el 34,2% de las variaciones en procrastinación crónica en los participantes adultos limeños [$F(3,293) = 50,84$, $R = 0,59$, R^2 ajustado = 0,33, $p = 0,00$] (ver tabla 8.5).

Tabla 8.5

Regresión múltiple de la procrastinación crónica sobre las escalas de sistematización, vacilación y comunicatividad del MIPS

	β	t	p	r	r (parcial)
Sistematización	-0,46	-8,78	0,00	-0,51	-0,46
Vacilación	0,35	5,72	0,00	0,4	0,32
Comunicatividad	0,23	4,23	0,00	-0,09	0,24

6. DISCUSIÓN

El propósito del presente capítulo es profundizar en la comprensión de la procrastinación desde los aportes de la teoría de personalidad de Millon. Este modelo resulta particularmente valioso pues caracteriza las diferencias individuales a partir de la integración de los sistemas afectivos-motivacionales y cognitivos, constructos que han demostrado poseer alta relevancia en el entendimiento de la postergación disfuncional. A través de la investigación se buscó así describir los estilos de personalidad asociados a la procrastinación crónica. Para ello, fue necesario, en primer lugar, determinar las características particulares de quienes se describen a sí mismos como constantes dilatores. Se pudo observar que no existen diferencias significativas en los niveles de procrastinación crónica entre población universitaria y población adulta general. El contexto específico en el que se desarrollan predominantemente ambos grupos no marca distinciones en las tasas de procrastinación crónica resultante, lo cual concuerda con los postulados de Ferrari *et al.* (1995), quienes al deslindar la procrastinación crónica de la situacional, señalan que la postergación recurrente de tareas académicas no necesariamente involucra la postergación en otras áreas de la vida. Se encuentra, sin embargo, que la edad y el sexo sí marcan diferencias en la tendencia a la postergación, siendo los más jóvenes y los hombres quienes presentan tasas más elevadas de procrastinación.

Considerando a la población adulta, las dos variables mencionadas muestran su efecto en combinación con el estatus marital. Más específicamente, los hombres jóvenes solteros presentan una mayor tendencia a la dilación crónica que el resto de la muestra. Ello concuerda con lo encontrado por Harriott & Ferrari (1996) quienes señalan que son los hombres entre 20 y 30 años, en comparación con mujeres y adultos mayores, quienes tienden a puntuar ligeramente más alto en las pruebas de procrastinación. Así mismo, entre la población de mayor edad, los hombres casados o convivientes presentan una mayor tendencia a la procrastinación crónica que las mujeres casadas, aunque similar a la que presentan mujeres solteras de ese grupo de edad. Para Ferrari *et al.* (1995) una posible explicación de las variantes con relación a la edad, radica en la cualidad, complejidad e importancia de las tareas a realizar en la adultez, que da cabida a postergar la consecución de metas, proceso también llamado moratoria social. Para los adultos tempranos, se espera que se involucren en buscar satisfacer fundamentalmente las necesidades de conexión con los otros y delinear sus planes y proyectos de vida para alcanzar sus metas posteriormente, mientras que los adultos medios van a ocuparse de ser productivos, ya sea en el trabajo o en el cuidado y manutención de la familia, así como desarrollar sus necesidades de éxito y estima (Erikson, 1993; Stassen Berger & Ross, 1998; Lefrancois, 2001). Quedan aún por explorar los factores que podrían explicar los cambios encontrados en función al género y condición marital pues no hay reportes de hallazgos similares en otros estudios.

En contraste con investigaciones previas que señalan que no se ha encontrado relación entre procrastinación y clase social o raza pero sí con una baja instrucción (educación secundaria o menos) (Ferrari *et al.*, 1995), en la muestra peruana la procrastinación crónica no esta asociada a los niveles socioeconómicos, así como tampoco a los de instrucción.

Centrándonos en los estudiantes universitarios, observamos que quienes repiten cursos presentan puntajes más altos de procrastinación, no solo en contextos académicos sino también en diversas áreas de su vida. El hábito de posponer conlleva como es obvio al fracaso y pérdida de oportunidades. En esta línea, De Witte y Lens (2000) señalan que en ambientes académicos, la procrastinación es útil para predecir notas bajas en el semestre. Por su parte, Ferrari (1992; 2001) ha encontrado en los procrastinadores un desempeño más pobre en relación con sus pares y colegas en el ámbito personal, social o profesional, menor creatividad en sus proyectos y sentimientos negativos relacionados al fracaso. Así mismo, quienes trabajan más presentan menos procrastinación crónica, es decir, a mayor número de horas dedicadas al trabajo, se presenta menos dilación. Es posible que la demanda de tiempo y esfuerzo que requiere el trabajar y estudiar al mismo tiempo, haga necesario que las personas planifiquen y lleven a cabo las tareas sin demoras, de otra manera perderían el poco tiempo que tienen. También es probable que

quienes mantienen un trabajo tengan características particulares que involucren la capacidad para priorizar tareas, un manejo eficaz del tiempo y una fuerte motivación intrínseca por los estudios. Es importante explorar estas diferencias y relacionarlas con otras variables que puedan ser significativas en estas personas.

Un segundo objetivo de los estudios presentados consiste en describir los estilos de personalidad asociados a la procrastinación crónica. El análisis de los datos ha permitido identificar no solo escalas fuertemente asociadas a este fenómeno sino principalmente aquellas que presentan un valor explicativo de la procrastinación. Millon (1997) señala que para explicar el estilo distintivo que una persona exhibe en sus vínculos con sus contextos cotidianos es necesario comprender e integrar los propósitos y metas específicos que orientan su comportamiento; la manera en que busca, ordena, internaliza y transforma la información sobre su entorno y sobre sí misma; y los diferentes modos en que se relaciona con los demás. En el caso de la procrastinación crónica, es posible pensar que son específicamente determinadas características propias de la estructura de personalidad subyacente las que potencializarán la instalación y adopción de estilos crónicos de postergación.

La escala sistematización, asociada significativa y positivamente a la dimensión conciencia del modelo de los Cinco Factores de Personalidad (Millon, 2002), se relaciona negativa y significativamente a la procrastinación crónica y presenta el mayor peso explicativo de este fenómeno en ambas poblaciones en estudio. La sistematización se define por el uso de sistemas de memorias bien estructurados a los que se añaden nuevas experiencias cognitivas. Los sistematizadores se caracterizan por tanto por un alto grado de formalidad y coherencia y es común que se presenten convencionales, ordenados, previsores, decididos, metódicos, exigentes, disciplinados, meticulosos, firmes y leales. En contraste, quienes presentan procrastinación crónica se caracterizan por subestimar el tiempo necesario para llevar a cabo una tarea, expresada en una dificultad para estructurar el tiempo y los horarios y para desarrollar proyectos personales (Burka & Yuen, 1983; Ferrari, Harriott, Evans, Lecik-Michna & Wenger, 1997; Specter & Ferrari, 2000). Además, ello se acompaña de una pobre autorregulación, que se manifiesta en la dificultad para establecer prioridades, la tendencia a distraerse en actividades secundarias y centrarse en la gratificación inmediata (Vodanovich & Seib, 1997; Specter & Ferrari, 2000).

Si bien la tendencia a pocas habilidades de sistematización de la información es central en todos los procrastinadores, los análisis empleados han permitido identificar que existen estilos de personalidad diferenciales entre estudiantes universitarios y adultos procrastinadores. En estudiantes, aquello que motiva y guía a quienes puntúan alto en procrastinación crónica, está determinado preferentemente por la escala de preservación. Ella distingue a quienes manifiestan una tendencia significativa a concentrar la atención en posibles amenazas a

su seguridad emocional, manteniendo una actitud de vigilancia permanente pues prevén que se expondrán a retroalimentación negativa, de modo que orientan su comportamiento fundamentalmente a evitar posibles peligros y riesgos a costa de limitar sus posibilidades de experimentar emociones positivas y placer. Finalmente, su relación con los demás se encuentra fuertemente asociada a la escala de insatisfacción, que refleja la tendencia a sentirse descontentos consigo mismos como con los demás, a ver con disgusto el *status quo* y mostrarse opositores (Millon, 1994). Estas personas suelen sentir que reciben un trato injusto, tienen la sensación de que los otros no valoran lo que hacen y que uno es culpado por faltas que no ha cometido y en ocasiones tienen el deseo de no afrontar sus responsabilidades tan bien como podrían. Millon (2002) encuentra que ambas escalas están asociadas significativamente y positivamente a la dimensión de neuroticismo y la escala de insatisfacción correlaciona además negativa y fuertemente con el factor agradabilidad.

Por tanto, las escasas habilidades de orden, método y disciplina para organizar la información que recogen del medio, tendrán un efecto decisivo específicamente en estudiantes con temor a obtener resultados negativos, posiblemente desconfiados con respecto a sus propias capacidades y que mantienen la creencia de vivir en un mundo injusto, desagradable, donde no se es valorado como debiera. Esto último posiblemente se sustenta en el escaso reconocimiento de su autopercepción de ineficacia para modificar su ambiente o luchar por sus propias metas así como de su falta de organización y ambivalencia. El efecto de mediación de la escala de sistematización sobre la relación entre la meta motivacional de acomodación y la procrastinación crónica, sugiere que la tendencia a una actitud de adaptación pasiva y escasa iniciativa para modificar los acontecimientos se agudiza a causa de las escasas habilidades para la organización y cohesión.

Para los adultos limeños, además de la preponderancia de falta de orden y planificación, que se traduce en indisciplina, informalidad y duda, son los estilos de interrelación los que identifican al procrastinador. La escala vacilación, a su vez relacionada positivamente a la dimensión neuroticismo (Millon, 2002) describe en los procrastinadores atributos de inseguridad y falta de confianza en uno mismo, tendencia a minimizar las capacidades, a experimentar ansiedad y duda y, sensibilidad a la indiferencia y rechazo social. Esta polaridad se contrapone a la osadía, ambición, confianza en uno mismo y liderazgo. En segundo lugar, la escala comunicatividad, asociada fuerte y negativamente a la dimensión neuroticismo y positivamente al factor extraversión (Millon, 2002) posee un peso explicativo, aunque menor, de la tendencia a la postergación disfuncional. La escala determina características de gregarismo, deseos de popularidad, de influir en los demás y cautivarlos y de ser el centro de atención, así como una orientación hacia las actividades sociales, en contraste con la tendencia al aburrimiento y pérdida de interés por actividades rutinarias y repetitivas. Esta escala se opone a la

polaridad retraimiento, que describe personas que disfrutan de su soledad, gustan de trabajar solas y sin ayuda, tienden a trabajar en silencio, lenta y metódicamente, siendo poco probable que lo que suceda a su alrededor las distraiga.

Observamos que al igual que en los estudiantes universitarios, los factores motivacionales parecen poseer un rol indirecto con respecto a la tendencia a la dilación de tareas significativas en la población adulta. La escala de acomodación, mediada aquí también por las dificultades en la organización de la información (sistematización), reforzaría una orientación general de prudencia, de inercia ante los acontecimientos al dejar que las cosas sucedan para luego acomodarse a ellas. Por su parte, la escala apertura, cuya relación inversa con la procrastinación crónica se encuentra mediada por la propensión a sentir inseguridad y dudas y a actuar con cautela en situaciones novedosas, sobre todo de carácter social (vacilación), nos indicaría la presencia subyacente de una escasa tendencia general a orientar el comportamiento hacia nuevas experiencias y a enfrentar desafíos vigorizantes. Por último, la tendencia motivacional que supone una orientación general fundamentalmente hacia sí mismo, en contraposición hacia el interés por los demás, mostraría su efecto sobre la procrastinación crónica a través de la comunicatividad, lo cual indicaría que el vínculo con los otros buscaría fundamentalmente satisfacer las propias necesidades. Quizás la necesidad de un refuerzo constante dadas las dudas sobre la autoeficacia, conduzcan a estar personas a alejarse de sus metas, centrarse en sí mismos, buscar estar rodeado de otros, como si con ello reparasen su autoestima y mejorasen ilusoriamente su percepción de eficacia para cumplir sus metas y proyectos personales.

Como conclusión, podemos decir que estos resultados concuerdan con investigaciones previas respecto a personalidad y motivación en otros contextos culturales. El modelo de personalidad de Millon ha permitido identificar que aquellos estilos de personalidad que reflejan procrastinación crónica están marcados fundamentalmente por dificultades en la organización de la información y pobres estrategias cognitivas (sistematización), características asociadas a la dimensión conciencia de los Cinco Factores de Personalidad. Por otra parte, los estilos relacionales de los procrastinadores reflejarían inconformismo general y oposición al sistema establecido (insatisfacción) en estudiantes universitarios y dudas acerca del valor personal (vacilación) y preferencia por contextos sociales reforzadores en contraste con actividades que supongan la consecución de sus metas y obligaciones (comunicatividad) en población adulta. Las dos primeras estarían asociadas al factor neuroticismo y el último al factor agradabilidad.

Las tendencias motivacionales parecen poseer en términos generales un efecto indirecto sobre la postergación disfuncional. Ello significa que la inclinación a aceptar pasivamente las circunstancias (acomodación), la necesidad de protegerse contra los acontecimientos (preservación), la escasa búsqueda de nuevas experiencias y

retos (apertura) y una orientación hacia sí mismo (individualismo) constituirían los motivos básicos que subyacen a los estilos cognitivos y cualidades relacionales particulares de los procrastinadores crónicos. Estas diferentes escalas muestran una pauta de correlaciones con el factor neuroticismo.

En general, el perfil identificado para aquellos que muestran una tendencia crónica a postergar tareas y obligaciones importantes con un costo emocional y material, corresponde a lo que Millon (1994) denomina patrón general de inadaptación. Las diferencias en los perfiles hallados para estudiantes universitarios y población adulta podrían corresponder a los patrones de cambio de personalidad que se dan en distintos grupos de edad, ello si consideramos que la concepción de Millon supone que las variaciones en la personalidad dependen del balance entre las características del sujeto y la situación o contexto donde se desarrolla y desenvuelve (Davis & Millon, 1994). Esto último abre toda una nueva línea de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- APOYO, Opinión y Mercado (2002). *Niveles socioeconómicos de la gran Lima*. Lima: APOYO.
- Argumedo, D., Díaz, K., Calderón, A., Diaz-Morales, J.F. & Ferrari, J.R. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología*, 13 (1), 113-138.
- Avia, M. & Sánchez, M. (1995). *Personalidad: Aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Burka, J & Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why you do it and what to do about it*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. Jersey.
- Davis, R. & Millon, T. (1994). Personality change: metatheories and alternatives. En: Heatherton, T.F. y Weinberger, J.L. (Eds.), *Can personality change?* Washington: A.P.A.
- Dewitte, S & Lens, W. (2000). Procrastinators Lack a Broad Action Perspective. *European Journal of Personality*, 14 (2), 121-140.
- Díaz, K. (2004). *Procrastinación crónica y estilos de personalidad en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. Memoria de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Díaz-Morales, J.F., Díaz, K., Argumedo, D. & Ferrari, J.R. (2006). Factorial structure of three procrastination scales with Spanish adult population. *European Journal of Personality Assessment*, 22, 132-137.
- Ellis, A. & Knaus, W. (1977). *Overcoming Procrastination*. Institute for Rational Living. Nueva York: Penguin Putnam Inc.

- Erikson, E. (1993). *El ciclo vital completado*. México D.F.: Paidós.
- Fee, R & Tangney, J. (2000) Procrastination: A Means of Avoiding Shame or Guilt (special issue). *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167-184.
- Ferrari, J. (1992). Psychometric Validation of two Procrastination Inventories for Adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14, 97-110.
- Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as Self-regulation Failure of Performance: Effects of cognitive load, self-awareness and time limits on «working best under pressure». *European Journal of personality*, 15, 391-406.
- Ferrari, J.R., Diaz-Morales, J.F., O'Callaghan, J., Diaz, K. & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of Chronic Procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 458-464.
- Ferrari, J., Harriott, J., Evans, L., Lecik-Michna, D & Wenger, J. (1997). Exploring the Time Preferences of Procrastinators: Night or Day, Which is the one? *European Journal of Personality*, 11 (3), 187-196.
- Ferrari, J., Johnson, J & McCown, W. (1995). *Procrastination and Task Avoidance*. Nueva York: Plenum Press.
- Ferrari, J & Pychyl, T. (2001). *Academic procrastination: A review of Who, When and Why students (and Faculty) engage in Task Delays*. DePaul University. Documento no publicado.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5a. ed.). Madrid, España: Prentice Hall Iberia.
- Harriott, J. & Ferrari, J. (1996). Prevalence of Procrastination Among Samples of Adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2000). *Metodología de la Investigación* (2da Ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Janssen, T. & Carton, J. (1999). The Effects of Locus of Control and Task Difficulty on Procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 436-442.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lay, C. (1997). Explaining lower-order traits through higher-order factors. The Case of Trait Procrastination, Consciousness and the Specificity Dilemma. *European Journal of Personality*, 11, 267-278.
- Lay, C. & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- Lefrancois, G. (2001). *El ciclo de la vida*. Sexta Edición. México DF: International Thompson Ed, S.A.
- Milgram, N.A., Mey-Tal, G. & Levinson, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.

- Milgram, N.A. & Tenne, R. (2000). Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156.
- Millon, T. (1994). *Millon Index of Personality Styles*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Millon, T. (1997). *MIPS Inventario Millon de Estilos de Personalidad* (1a. ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Millon, T. (2002). *Inventario de Estilos de Personalidad de Millon*. Adaptación Española: Sánchez López, M.P., Díaz Morales, J.F., Aparicio García, M. Madrid: TEA.
- Real Academia Española (2002). *Diccionario de la Lengua Española* (22a. ed., vol. 2). Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Sánchez-Lopez, M.P. & Casullo, M. (2000). *Los estilos de personalidad: una perspectiva iberoamericana*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Sánchez-Lopez, M.P., Thorne, C., Martínez, P., Niño de Guzman, I., Argumedo, D. (2002). Adaptación del inventario de Estilos de Personalidad de Millon en una población universitaria peruana. *Revista de Psicología*, 22 (1), 27-55.
- Schouwenburg, H. (2005, julio). *Procrastination, motivation, and personality: towards a motivational theory of procrastination*. Documento presentado en la 4a. conferencia internacional bianual «Researching and Counseling the Procrastinator-moving towards theoretical understanding», Londres, UK.
- Schouwenburg, H., & Lay, C. (1995). Trait Procrastination and the Big-Five Factors of Personality. *Personality and Individual Differences*, 18, 481-490.
- Schouwenburg, H., Lay, C., Pychyl, T. & Ferrari, J. (2004). *Counseling the procrastinator in Academic settings*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Specter, M.H. & Ferrari, J.R. (2000). Time Orientations of Procrastinators: Focusing on the Past, Present, or Future (special issue)? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 197-202.
- StassenBerger, K.; Ross A., T. (1998). *Psicología del Desarrollo. Adultez y Vejez* (4a. ed.). Madrid: Ed. Médica Panamericana S.A.
- Steel, P. (2003). *The Nature of Procrastination*. Manuscrito no publicado. Universidad de Calgary, Alberta, Canadá.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-analytic and theoretical review of quintessential Self-Regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Vodanovich, S. & Seib, H. (1997). Relationship Between Time Structure and Procrastination. *Psychological Reports*, 80, 211-215.
- Watson, D. (2001). Procrastination and the Five-Factor Model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.

Capítulo 9

Teoría de la autodeterminación para promover el crecimiento personal en el ámbito laboral

Anja Van den Broeck^{*}
Hans De Witte^{*}
Bart Neyrinck^{**}
Willy Lens^{*}
Maarten Vansteenkiste^{**}

1. INTRODUCCIÓN

Existen muchas teorías motivacionales registradas en la literatura psicológica, pero solo algunas (e.g., Teoría de Establecimiento de Metas, Locke, 1975; Teoría Expectativa x Valor, Vroom, 1964) han logrado desarrollarse en el ámbito de la psicología industrial y organizacional (I/O) (Latham & Pinder, 2005; Sheldon, Turban, Brown, Barrick, & Judge, 2003). Durante los últimos años, la teoría de la autodeterminación (SDT, Deci & Ryan, 2000) ha sido incorporada también a este campo y actualmente es considerada como un marco de referencia útil (Gagné & Deci, 2005; Sheldon, *et al.*, 2003). Los primeros estudios empíricos que se realizaron en este contexto teórico le brindaron soporte y aplicabilidad en el tenor laboral o del trabajo (e.g., Deci, *et al.*, 2001; Vansteenkiste, *et al.*, 2007). En el presente capítulo se realizará, en primera instancia, una revisión histórica de la psicología industrial/organizacional y la teoría de la autodeterminación. Mediante esta síntesis será posible ilustrar, a través de varios argumentos, cómo ambas propuestas fueron creciendo paralelamente y fortaleciéndose mutuamente. En segundo término, se revisarán los estudios de I/O sustentados y conducidos desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, documentando con ello su relevancia.

^{*} Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

^{**} Universidad de Gante, Bélgica.

En las décadas pasadas, tanto la psicología I/O como la SDT han evolucionado en diversos aspectos y estos cambios han generado condiciones favorables para su fusión y articulación. Actualmente, la SDT viene siendo utilizada por la psicología I/O para estudiar el óptimo funcionamiento de los empleados. En las siguientes secciones, se presentará una revisión de la mencionada evolución.

2. EVOLUCIÓN DEL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA I/O

En los albores del siglo XX varios investigadores y profesionales adscritos al campo de la psicología I/O iniciaron el estudio científico del comportamiento laboral; su interés se centró, de modo prioritario, en aspectos vinculados al desempeño de los empleados (Latham & Budworth, 2006). Taylor, ingeniero que trabajaba en la «Midvale Steel Company» de Philadelphia, representó uno de los primeros intentos por examinar, de modo más profundo, el funcionamiento de los empleados. Básicamente notó que algunos miembros del personal que formaba parte de la compañía, trabajaban con gran lentitud y se desempeñaban, aparentemente, muy por debajo de sus capacidades o posibilidades reales. Para contrarrestar este desempeño sub-óptimo, Taylor desarrolló la propuesta de la «gestión científica» («*Scientific Management*»), la cual consistió, básicamente, en una estrategia de gerencia sustentada en el paradigma conductual que era dominante en ese período para la comunidad académica psicológica. Uno de los supuestos de la gestión científica indicaba que los empleados podrían trabajar más y mejor si sus salarios estaban vinculados a su desempeño. De acuerdo a ello, los pagos fueron asociados al índice de piezas producidas y se establecieron, por ende, cuáles eran los niveles más altos de rendimiento. Se separó el planeamiento y la ejecución de tareas y específicamente esta última fue dividida en actividades o acciones muy pequeñas, controlables, posibles de medir y de resultados claros. En función a lo señalado, la mayoría de empleados ejecutaba trabajos específicos y limitados que eran más bien aburridos y sin sentido.

En este contexto pronto fue claro que el dinero, por sí solo, no era suficiente para generar satisfacción; lo monetario no representaba tampoco el estímulo más importante para incrementar el esfuerzo de los trabajadores. En uno de los estudios de Hawthorne, llevado a cabo entre 1924 y 1936 (Miner, 2002), se detectó que, entre los propios empleados de ensamblaje, se realizó un ajuste del tiempo de trabajo a la norma socialmente establecida en su grupo; con ello se evitó la sobreproducción o la separación de los miembros menos productivos del sector. Adicionalmente, se descubrió que el incremento de la producción observado en un grupo de mujeres que laboraban de manera conjunta, no se debió centralmente a la manipulación de las condiciones ambientales que realizaron

los investigadores, sino que ellas elevaron la producción al obtener atención y reconocimiento social de parte de los investigadores implicados. Basándose en estos hallazgos, Mayo y sus colegas (Mayo, 1933; Roethlisberger & Dickson, 1939) concluyeron que son los factores sociales y no necesariamente los económicos, aquellos motivadores cruciales para favorecer el incremento de la productividad en los individuos. En concordancia con esta propuesta, los académicos que trabajaban en el marco del Movimiento de Relaciones Humanas focalizaron su atención en las actitudes respecto al trabajo reportadas por los empleados. De manera más específica, la «satisfacción laboral» fue considerada relevante para facilitar la productividad laboral y evitar problemas sociales en los agitados años de la post primera guerra mundial. El diseño del trabajo que debían realizar los empleados no había sido aún cuestionado por el Movimiento de las Relaciones Humanas y los trabajadores estaban desarrollando tareas muy simples, pese a lo cual, las condiciones en las que se laboraba habían sido mejoradas de algún modo. Entre los años 1950 y 1960, el Movimiento de Relaciones Humanas reemplazó gradualmente a la gestión científica como tendencia dominante en la práctica de la psicología I/O.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se erigió una nueva tendencia de la psicología I/O ampliándose con ello el análisis del comportamiento de los empleados. Diversos temas tales como trabajo en equipo y desarrollo organizacional recibieron más atención (Shimmin & Van Strien, 1998). El punto de encuentro de todas estas aproximaciones era el de elevar la productividad y calidad de vida laboral, lo que se lograría mediante una mutua adaptación de los sistemas técnicos existentes y las particularidades de los empleados con los que se trabajaba. Desafortunadamente, la mayoría de estas nuevas propuestas se mantuvieron en condición a-teórica; por lo tanto, ese campo fue caracterizado por una notable falta de coherencia e integración.

Durante la segunda mitad del siglo XX, la idea de mejorar el trabajo se convirtió en uno de los temas más importantes y dominantes en la psicología I/O (Shimmin & Van Strien, 1998). Tal como se mencionó anteriormente, en la propuesta de la gestión científica los trabajos se fragmentaban y pese a que el Movimiento de las Relaciones Humanas intentó darle un contexto real a las condiciones técnicas y sociales en las cuales los trabajos se realizaban o ejecutaban, el diseño del trabajo en sí mismo se mantuvo sin mayores cuestionamientos. Sin embargo, ya durante los años 60 aparecieron serios problemas en el campo del trabajo. Los empleadores, por ejemplo, tuvieron dificultades para reclutar empleados nuevos y con un buen estándar para el limitado mercado de trabajo existente en ese período. El ausentismo era alto y aquellos empleados que previamente ejecutaban tareas simples tenían dificultades para adaptarse de

modo flexible y rápido a las nuevas tecnologías que progresivamente aparecían. En un intento de resolver estos problemas, los académicos y profesionales que se desenvolvían en el campo de la psicología I/O lograron aceptar que el trabajo en sí mismo permitía cierta satisfacción intrínseca y tenía, simultáneamente, la capacidad de ser potencialmente estimulante. Con esta nueva concepción acerca del significado del trabajo, se experimentó un crecimiento y enriquecimiento laboral, lo que permitió asignar posteriormente a los trabajadores tareas más difíciles y mayores responsabilidades (e.g., Hackman & Oldham, 1976; Herzberg, 1968; Karasek, 1979). Dentro de este paradigma de diseño laboral, la idea de empleado como individuo *homo economicus* (enfoque de la gestión científica) o simple ser (Movimiento de Relaciones Humanas) se abandonó para favorecer una visión más humanista del ser humano. En ella, los empleados eran vistos como capital humano talentoso y orientado hacia un crecimiento constante. También se reconoció al trabajo como variable potencial de refuerzo intrínseco.

El paradigma del diseño de trabajo no dejó de recibir ciertas críticas. Los académicos representantes del campo de la psicología positiva (Schaufeli, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) señalaron que el mencionado paradigma no cumplía plenamente con su potencial, pues pese a que la mayoría de los modelos acerca de las características del trabajo se orientaron a prevenir el estrés y elevar la calidad de vida de los trabajadores, los resultados de la investigación teórica y empírica se centraron, casi de manera exclusiva, en observar cómo los empleados desarrollaban cierto malestar y debilidad en el contexto laboral. También se resaltó, en los modelos de diseño de trabajo, su limitada perspectiva acerca del desempeño. No se tomó en consideración que la investigación empírica ya había revelado que las oportunidades de aprendizaje y las destrezas no necesariamente implicaban elevado desempeño a menos que las crecientes habilidades de los empleados se asocien a la variable motivación (Mathieu, Tannenbaum, & Salas, 1992). De acuerdo a lo planteado, era fundamental reconocer que la motivación podría ser un importante facilitador del óptimo funcionamiento de los empleados.

La breve revisión histórica realizada, pese a que no es detallada, nos permite afirmar que los diferentes paradigmas que dominaron el campo de la psicología I/O, presentaban una visión prioritariamente negativa de los empleados. Desde la perspectiva de la gestión científica, los empleados eran vistos como piezas factibles de reemplazar al interior de la maquinaria de la compañía y tenían que ser cuidadosamente monitoreados y presionados a fin de alcanzar los estándares de productividad planteados por la organización. En el caso del Movimiento de Relaciones Humanas, las condiciones de trabajo de los empleados de algún

modo fueron mejoradas para evitar malestar social, pero el diseño del trabajo y las relaciones de poder resultantes se mantuvieron constantes y sin cambio, pues subsistía en esta propuesta la convicción de que los empleados podían ser presionados. En el paradigma del diseño de trabajo, los empleados eran vistos de manera más positiva; no obstante, el mayor volumen de investigación científica y empírica estuvo orientado a la prevención y el tratamiento del estrés en el trabajo (Schaufeli, 2004).

De modo contrastante, la teoría de la autodeterminación, (SDT; Deci & Ryan, 2000), que será presentada de modo detallado en este capítulo, es una teoría de la motivación que adopta una aproximación más positiva hacia el ser humano. Una de sus premisas básicas, o meta-teóricas, permite afirmar que los individuos son seres humanos orientados al crecimiento. Se reconoce, no obstante, que estos organismos orientados al crecimiento, no viven en un vacío social sino que mantienen una relación continua y dialéctica con su entorno social. Este contexto social puede favorecer o frustrar la tendencia innata de crecimiento dando como resultado individuos de óptimo funcionamiento o seres de comportamiento desviado o enfermos (Deci & Ryan, 2000). De este modo, la característica positiva que caracteriza la aproximación de la teoría de la autodeterminación complementa de manera beneficiosa la visión negativa que los diferentes paradigmas en psicología I/O adoptaban respecto al ser humano.

La SDT también ayudó a enfrentar otro defecto que parecía caracterizar el campo de la psicología I/O. Debido a que la SDT es, fundamentalmente, una gran teoría, tiene la capacidad de contrarrestar el limitado alcance de la mayoría de las aproximaciones teóricas del campo I/O. Actualmente es posible afirmar que mientras la gestión científica y el Movimiento de Relaciones Humanas se interesaron en temas singulares del desempeño o satisfacción respectivamente, la psicología contemporánea I/O se caracteriza más bien por una plétora de pequeñas teorías que cubren aspectos específicos del desempeño y bienestar de los empleados (Reeve, 2005). Tomando en consideración estas perspectivas, es claro que se tuvo o se tiene poco conocimiento respecto al funcionamiento total de los empleados y, especialmente en los últimos períodos, se ha perdido mucho conocimiento producido. Ello ha ocurrido debido a que tanto los académicos como los profesionales han experimentado notables dificultades en articular la gran cantidad de marcos de referencia existentes para comprender el comportamiento de los trabajadores. El limitado alcance de la mayoría de las teorías desarrolladas en el campo de la psicología I/O podría deberse a una orientación centrada básicamente en el desempeño de las empresas y en considerar cómo dicho desempeño se sustenta en la experiencia directa de trabajo. Muy a menudo se ha tenido una aproximación descriptiva y rara vez se

han considerado los procesos psicológicos subyacentes a través de los cuales los factores organizacionales afectan el funcionamiento de los empleados. (Sheldon, *et al.*, 2003). La SDT, de modo contrastante, ha evolucionado y se orienta de manera más clara hacia la teoría. Mediante esta propuesta se intenta representar una macroteoría de la motivación basada en una clara metateoría. Debido a que SDT de modo explícito teoriza acerca de los procesos fundamentales que subyacen en la motivación de los individuos, es fácilmente aplicable a varios aspectos vinculados a recursos humanos, entre los que destacan temas tan diversos como liderazgo, diseño de trabajo y cultura organizacional. En la siguiente sección se discuten los aspectos que al interior de la SDT han contribuido a fortalecer el interés de los psicólogos del campo de la psicología I/O por esta teoría.

3. CONSIDERACIONES BÁSICAS EN SDT

3.1. Motivación intrínseca y extrínseca

La SDT ha evolucionado paulatinamente en los últimos 35 años. Inicialmente, Deci y sus colegas (Deci, 1975) estudiaron la motivación intrínseca definida como el compromiso con una actividad por sí misma y por decisión propia; es decir, por la satisfacción y gozo inherente al ejecutar dicha actividad. El concepto de motivación extrínseca, de modo contrastante, implica el compromiso con una actividad, pero con el propósito de obtener un resultado que sea separable de la actividad en sí misma. Como la motivación intrínseca y extrínseca fueron vistas como componentes aditivos de la motivación total de una persona y los premios considerados como refuerzos positivos del comportamiento a fin de realzar la motivación extrínseca (e.g., Skinner, 1954), se consideró que las recompensas monetarias podrían incrementar la motivación total de los individuos. Sin embargo, Deci y sus colegas mostraron que la motivación intrínseca y extrínseca se relacionan entre ellas. Los reconocimientos o premios externos obstaculizan la motivación intrínseca, probablemente debido a que cambian la atención individual de manera prioritaria hacia el premio, retirando el interés por la actividad en sí misma, se prioriza el refuerzo y se mina la necesidad básica individual orientada hacia la autonomía (Deci, 1975). Decenas de estudios longitudinales replicaron y extendieron este inicial y controvertido hallazgo y mostraron que, de modo adicional a los premios monetarios, otras contingencias externas, incluyéndose entre ellas los plazos y la supervisión, proporcionaban un efecto que ponía en evidencia el detrimento de la motivación intrínseca. Los factores externos que facilitaban un sentido de voluntad o autonomía, tales como la posibilidad de elegir o escoger (Zuckerman, Eysenk & Eysenk, 1978), afectaban de manera positiva la motivación intrínseca, como si fuera un fenómeno socio-

contextual que le brindaba soporte al sentido de eficacia y competencia a través de mecanismos tales como el de la retroalimentación positiva (para tener una visión general revisar Deci, Koestner & Ryan, 2001). Los principales hallazgos de los últimos años han sido resumidos por Deci & Ryan (1985) al interior de la teoría de evaluación cognitiva (CET).

Pese a que en los años 70 y 80 varios investigadores estudiaron el interjuego dinámico entre las contingencias externas y la motivación intrínseca, la mayoría de los psicólogos I/O se resistieron a aceptar esta nueva propuesta por muchas razones (Sheldon, *et al.*, 2003). Primero, cuestionaron la validez ecológica de estos estudios; la CET había sido desarrollada basándose principalmente en estudios de laboratorio y realizando muy pocas investigaciones en contextos organizacionales y aplicados. En segundo término, en los estudios experimentales, la mayor parte de las tareas asignadas fueron moderadamente interesantes, situación que no corresponde necesariamente a la realidad; ello se hizo porque en este ámbito los investigadores estaban centralmente orientados a examinar las condiciones sociales que obstaculizaban o facilitaban la motivación intrínseca de los participantes. Obviamente, en ese período los psicólogos I/O no habían reconocido aún el potencial que posee el trabajo para generar motivación intrínseca y se asumía que la mayoría de trabajos, o todos, incluían tareas aburridas y de poca demanda mental. Por tanto, era lógico aceptar que la motivación extrínseca, antes que la intrínseca, representaba el tipo de motivación más importante en el contexto laboral. En tercer lugar, los psicólogos I/O se resistieron a aceptar la nueva propuesta porque no tomaron en consideración el descubrimiento realizado por la CET respecto a las características problemáticas de los premios monetarios (e.g., Deci, Koestner & Ryan, 1999). El reconocimiento económico recibido por hacer un trabajo parecía ser el aspecto fundamental del empleo y al tener esa concepción, resultaba muy difícil replantear su potencial motivacional. El mismo argumento fue considerado respecto a fenómenos tales como el cumplimiento de plazos y supervisión; ambos fueron vistos como aspectos cruciales de una organización efectiva. Pese a la resistencia planteada, la SDT evolucionó y realizó aportes en múltiples aspectos. Debido a ello, su significado teórico y práctico fue más claro posteriormente para la psicología I/O y se prestó atención a su propuesta. A continuación se describen detalladamente estas consideraciones.

3.2. Una visión distinta de la motivación extrínseca

La mayoría de las teorías propuestas al interior de la I/O asumen que la motivación laboral representa un constructo unitario. Se reconoce que la motivación

intrínseca y extrínseca se diferencian, pero generalmente se suman en un puntaje que representa la motivación total (e.g., Vroom, 1964). Los individuos que tienen un puntaje más alto de motivación total son diferenciados y distinguidos de aquellos que tienen puntajes bajos, no se toma en consideración si este puntaje alto se debe a un alto nivel de motivación intrínseca o extrínseca o a ambas. Mediante estas teorías, únicamente la motivación total de los individuos es registrada como predictor crítico del funcionamiento óptimo.

De modo contrastante, la SDT establece que detrás de la fuerza o cantidad de motivación, se encuentra también el tipo y calidad de motivación individual, la cual debería siempre tomarse en cuenta (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006), pues no todos los tipos de motivación son equivalentes. El trabajo inicial de la CET había demostrado que la motivación intrínseca y extrínseca podían generar efectos diferenciados, pero el trabajo empírico desarrollado en los años 80 sugirió que el concepto de motivación extrínseca requería, de modo indispensable, ser diferenciado. Algunos tipos de motivación extrínseca mostraron los efectos deseados, mientras que otros generaron resultados menos adaptativos.

El aceptar que la motivación extrínseca poseía una condición diferenciada dio como resultado el desarrollo de la teoría de integración orgánica (OIT; Deci & Ryan, 1985), en la cual se conceptualizan cuatro tipos de motivación extrínseca que son:

1. *Regulación externa*, implica el compromiso con una actividad para cumplir con expectativas externas y obtener recompensas de control o evitar castigos;
2. *Regulación por introyección*, se refiere al compromiso con una actividad por razones de presión interna, tales como conseguir el orgullo personal y autovalía, también, evitar la culpa y vergüenza;
3. *Regulación identificada*, en este caso, la actividad sirve como una meta personalmente identificada;
4. *Regulación integrada*, la cual hace referencia al compromiso con la actividad debido a que esta es consistente con el gran conjunto de valores que la persona sostiene a lo largo de diferentes dominios de vida.

Para ilustrar lo mencionado se presentará un ejemplo: una enfermera podría esforzarse en su trabajo debido a que su jefe espera que ella realice dicha labor (regulación externa), o debido a que sus propios estándares de desempeño la orienten en términos de lo que debe hacer (regulación por introyección); puede esforzarse también porque ella valora personalmente su trabajo y asume que este es útil y significativo (regulación identificada); finalmente, puede creer que su

trabajo y rol de enfermera se encuentran en línea con los valores generales que ella posee (e.g., ayudar a otras personas que tienen necesidad de recibir apoyo).

De acuerdo a la OIT, estos tipos diferentes de motivación extrínseca pueden ser ordenados a lo largo de un continuo, reflejando el grado mediante el cual estas regulaciones se internalizan e integran; es decir, de acuerdo a la intensidad mediante la cual un individuo experimenta las razones que le dan soporte a sus actos como parte de su *self*. La regulación externa y la que se realiza por introyección se identifican como tipos de motivación controlada, básicamente porque el entorno social o los propios individuos actúan orientados por refuerzos o castigos impuestos respecto al comportamiento que realizan. Por tanto, la regulación de la actividad no ha sido internalizada o tal vez solo se ha logrado incorporar de manera parcial. Por otro lado, los motivos identificados e integrados son considerados como tipos autónomos de motivación: ellos hacen referencia al compromiso con la actividad sin presiones y con un sentido de libertad y capacidad de elección. En el caso de la regulación integrada, la razón por comprometerse en una actividad ha sido aceptada y apoyada (i.e., internalizada). Nótese que el comportamiento sustentado en motivación intrínseca representa el tipo de motivación más autónomo, y ello ocurre centralmente porque las personas responden a sus propios intereses de manera espontánea y libre.

El reconocimiento de que no todos los tipos de motivación extrínseca son experimentados necesariamente como asociados a situaciones de control y alienantes abrió caminos para otras opciones. De acuerdo a ello, los conductores y gerentes de las organizaciones y compañías pueden orientar óptimamente a sus empleados, es decir, pueden facilitar en ellos la aceptación personal (i.e., internalización) de las tareas correspondientes a su trabajo. Así, al interior de la OIT, se ha mostrado como los psicólogos I/O podrían encontrar nuevos caminos para motivar de modo efectivo a los empleados que no necesariamente sustentan sus labores en intereses intrínsecos respecto al trabajo.

A lo largo del desarrollo de la OIT, la distinción conceptual de motivación intrínseca y extrínseca se reemplazó por la diferencia entre motivación autónoma y controlada. La motivación autónoma y controlada representa diferentes tipos cualitativos de motivación que se distinguen claramente de la ausencia de motivación, la cual es denominada a-motivación en la SDT. Para encontrarse amotivado la circunstancia debe ser tal que la persona tenga un bajísimo nivel de motivación para realizar algo, o simplemente no exista disposición para actuar en ese ámbito. Básicamente ocurre porque un individuo se considera incapaz de realizar cierta actividad o porque percibe alguna contingencia particular entre su compromiso, el éxito y los resultados esperados. El concepto de a-motivación es semejante al de «desesperanza» (Seligman, 1975), ya que tanto en la condición

de amotivado como en la de desesperanzado, las personas no se comprometen con el comportamiento requerido o van a realizar pasivamente ciertos movimientos exigidos por la actividad que se les obliga a realizar.

3.3. Necesidades psicológicas básicas

La teoría de la autodeterminación puso atención también a los elementos que otorgan energía al proceso de internalización. Específicamente, se planteó que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 1985) actuaba como catalizadora de la motivación intrínseca de los individuos y facilitaba la internalización e integración de las actividades externamente reguladas. El concepto de necesidades ha recibido gran atención al interior de la psicología I/O (Latham & Budworth, 2006; Latham & Pinder, 2005). Por ejemplo, Maslow (1943) postuló los conceptos de necesidades innatas en el caso de la auto-actualización y el reconocimiento social y Murray (1938) inició la tradición de considerar las necesidades socializadas de logro y afiliación.

En la SDT, las necesidades psicológicas básicas son conceptualizadas como «aquellos nutrientes que deben ser adquiridos por una entidad viva para mantener su crecimiento, integridad y salud» (Deci & Ryan, 2000, p. 326). Si la satisfacción de necesidades físicas (e.g., hambre, protección) representa un factor crítico para la supervivencia física, la satisfacción de necesidades psicológicas es también vital para el funcionamiento psicológico. Además de las necesidades de autonomía y competencia mencionadas por la CET, una tercera necesidad fundamental fue añadida por la OIT: la necesidad de relacionarse. Mientras la necesidad de autonomía se refiere al deseo individual de actuar con un sentido de voluntad y capacidad de elección (Deci & Ryan, 2000), y la competencia representa el deseo de sentirse capaz y dominar el entorno para favorecer el logro de ciertos resultados esperados (White, 1959), la condición de relacionarse se define como la búsqueda humana por relaciones cercanas y el deseo de lograr un sentido de pertenencia (Baumeister & Leary, 1995). Las personas pueden buscar actividades que los motiven intrínsecamente sin la presencia de otros (e.g., leer un libro, correr) y no necesariamente experimentan un sentido de intimidad y conexión para comprometerse con estas actividades. De acuerdo a ello, la necesidad de relación no había recibido mucha atención en el campo de la CET. Sin embargo, la experiencia de conectividad es fundamental para el apoyo e internalización de las normas socialmente prescritas, más aún si estas normas a menudo son introducidas por otras personas en un intento de conseguir y mantener su amor o cuidado.

3.4. Diferencias inter-individuales

Mediante la SDT se ha sugerido que, aparte de la regulación en dominios específicos o situaciones, los individuos tienen también una tendencia general a actuar de un modo autónomo o controlado. Ciertas personas tienden a actuar apoyándose en sus valores personales e intereses intrínsecos correspondientes a ciertos dominios o situaciones; por el contrario, otros individuos tienden a realizar ciertas acciones por razones externas o contingencias que generan una presión interna en ellas. Estas diferencias individuales relativamente estables han sido calificadas como orientaciones causales autónomas o controladas (Deci & Ryan, 1985).

Además de las diferencias individuales que le dan sustento a la actuación de las personas, la SDT diferencia en los individuos el contenido de la meta. Específicamente si se trata de metas intrínsecas, tales como contribuir a la comunidad, afiliación y auto desarrollo, se establece una clara diferencia respecto a las metas extrínsecas, tales como acumular riqueza, adquirir fama o buscar una imagen físicamente atractiva (Kasser & Ryan, 1996; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Las metas intrínsecas se evalúan, desde el punto de vista teórico, como una manifestación de la naturaleza de crecimiento del organismo y estimulan a los individuos a actualizar sus potenciales y lograr el cumplimiento de sus necesidades básicas. Las metas extrínsecas, de modo contrario, se caracterizan por una orientación externa. Las metas extrínsecas orientan a los individuos a obtener señales externas de riqueza y podrían conducirlos incluso a renunciar a sus propios potenciales intrínsecos con la finalidad de impresionar a otros. De acuerdo a lo mencionado, la búsqueda de metas extrínsecas tiene menor probabilidad de satisfacer las necesidades psicológicas básicas. Debido a su aproximación diferenciada respecto a la satisfacción de las necesidades básicas, la búsqueda de metas extrínsecas a expensas de las intrínsecas es considerada, desde el punto de vista teórico, como un aspecto que actúa en detrimento del bienestar individual y el desempeño.

De manera adicional al examen de las diferencias inter-individuales respecto a las tendencias motivacionales personales, los investigadores del campo de la SDT iniciaron estudios vinculados a los aspectos socio-contextuales que podrían facilitar o limitar la satisfacción de las necesidades básicas, principalmente la regulación autónoma versus la controlada y la búsqueda de metas intrínsecas versus extrínsecas. Como el alcance de la SDT se amplió, gradualmente se convirtió en una teoría muy rica en la cual se apoyaron varias políticas de recursos humanos con el propósito de elevar la motivación de los empleados. Esta aproximación surgió en el momento preciso, pues los investigadores contemporáneos

y profesionales de la psicología I/O estaban deseosos de estimular el bienestar de los empleados y no únicamente reducir el malestar de los mismos. Existía un gran deseo de alentar la motivación de los empleados para que se desempeñen de la mejor manera e incluso vayan «mas allá», que hagan más de lo solicitado realizando un gran esfuerzo para ello (Schaufeli, 2004). La reciente evolución de la SDT pudo otorgar información a los profesionales I/O orientándolos en la consecución de esta meta.

En las siguientes secciones se presentará una revisión de la investigación en el campo de la psicología I/O conducida en el contexto de la SDT; se discutirá por tanto, la investigación empírica que estudia los potenciales motivacionales de los individuos; básicamente, las regulaciones autónomas y controladas, la búsqueda de metas intrínsecas y extrínsecas y la satisfacción de necesidades básicas. La sección final resumirá el trabajo empírico que ha analizado muchos aspectos motivacionales del contexto social en ámbitos de negocio, fundamentalmente los estilos de liderazgo y las características de trabajo.

4. Teoría de la auto-determinación en el campo I/O: una revisión empírica

4.1. *Motivación autónoma versus controlada*

Tomando en consideración los presupuestos de la SDT, se espera que la motivación autónoma genere efectos positivos entre los que se incluye un alto nivel de satisfacción laboral y mejor desempeño. Se esperaría que la motivación controlada, de modo contrastante, se encuentre negativamente relacionada o no tenga relación con estos resultados positivos. Los efectos diferentes que se ocasionan al adoptar un estilo de regulación autónomo versus uno controlado se han mostrado en varios subdominios de la psicología I/O; ellos son: el contexto de trabajo, el proceso de exploración de carrera y el desempleo.

En un primer estudio, orientado a analizar el contexto de trabajo, Richer, Blanchard & Vallerand (2002) examinaron los efectos de encontrarse motivado de modo relativamente autónomo por el trabajo sobre la intención de rotación y el bienestar. Debido a que el compromiso de trabajo de los empleados podía ser respaldado por varios tipos de regulación al mismo tiempo, los autores no separaron los efectos de diferentes tipos de motivación pero crearon en cambio un puntaje compuesto de autonomía relativa (i.e., índice de motivación autodeterminada). Este puntaje representaría una suma de sub puntajes con diferentes pesos en los cuales se considerarían los diferentes estilos de regulación de acuerdo al lugar que ocupan en el continuo de la autodeterminación (i.e., [2*motivación intrínseca + regulación identificada] - [regulación externa + 2*amotivación]). Los empleados con mayor autodeterminación se encontraban menos agotados

emocionalmente y tendían a encontrarse más satisfechos con sus trabajos; además, esta variable (autodeterminación) predecía negativamente su intención de rotación, la cual estaba también asociada a su particular conducta de rotación. En lugar de preguntarles a los empleados que indiquen por qué ellos se encontraban motivados por sus trabajos, Hendrikx (2004) les permitió formular sus metas de trabajo personales orientadas hacia los siguientes tres meses. Para cada una de estas metas, los empleados señalaban si las perseguían por razones autónomas o de control. Posteriormente, Hendrikx examinó las relaciones entre regulación autónoma, controlada y el funcionamiento de los empleados. A través de dos estudios se encontró que una regulación autónoma de las metas de trabajo fue predictiva respecto a las actitudes sobre el trabajo, mostraban, por ejemplo, mayor satisfacción laboral y menos intenciones de rotación para los empleados; el bienestar laboral era registrado en términos de mayor dedicación y menor agotamiento emocional, además de mejor desempeño laboral auto-reportado. La regulación controlada respecto a las metas de trabajo no mostraba relación con estos resultados.

Los conceptos de regulación autónoma y controlada han mostrado también un valor predictivo en el proceso de exploración de carrera (Guay, Senecal, Gauthier & Fernet, 2003; Guay, 2005). Cuando los estudiantes se comprometen con la exploración de carrera (e.g., seleccionar programas escolares, explorar oportunidades de carrera) por razones autónomas antes que de control, son más proclives a decidir qué vocación desean fortalecer y qué carrera seguir. De modo adicional al estudio de la motivación laboral en los empleados, algunas investigaciones examinaron los efectos de tener una orientación autónoma general en el trabajo personal. Gagné (2003) descubrió que los voluntarios que trabajaban de modo autónomo en un refugio de animales tendían a comprometerse más en su actividad voluntaria, tanto en términos conductuales como emocionales. Baard, Deci & Ryan (2004) extendieron esta línea de investigación y reportaron que la orientación autónoma en los empleados es predictiva del bienestar y desempeño laboral.

La importancia crítica de tener una regulación autónoma o controlada ha sido también puesta en evidencia en el dominio del desempleo. Específicamente, los individuos desempleados que buscaban un trabajo sustentando ello en razones autónomas, tenían mayor probabilidad de buscar de manera intensa un trabajo (Vansteenkiste, Lens, *et al.*, 2004) y también más posibilidades de seguir un entrenamiento de trabajo adicional para ser reemplazados (Vansteenkiste, De Witte & Lens, 2006), especialmente si estos se comparaban con individuos que poseían menor autonomía en términos motivacionales. Los individuos desempleados que buscaban un trabajo sustentando dicha búsqueda en razones de

control, parecían sufrir más por su desempleo. Las personas que poseían un alto nivel de control experimentaban su desempleo de modo más negativo e indicaban tener mayor sensación de minusvalía e insignificancia. Además, estas experiencias negativas de desempleo parecían irradiarse hacia su bienestar psicológico en general, pues la motivación controlada ha sido considerada como negativamente predictiva de la satisfacción de vida y salud general (Vansteenkiste, Lens, *et al.*, 2004). Resulta muy interesante que, tal como fue conceptualizado al interior de las teorías expectativa-valor (Feather, 1990), los efectos observados de la regulación autónoma y controlada en la búsqueda de trabajo fueron hallados luego de registrar la motivación general de los empleados para encontrar un empleo (Vansteenkiste, Lens, De Witte & Feather, 2005). Los últimos hallazgos indican que, de manera adicional a la cantidad de motivación reportada por los individuos que buscan trabajo, la calidad de su motivación es importante para comprender y predecir el comportamiento de búsqueda de empleo, el desempleo y sobre todo el bienestar psicológico.

Luego de estudiar los diferentes tipos de motivación en la búsqueda de trabajo, Vansteenkiste, Lens *et al.* (2004) examinaron también las diferentes razones por las cuales algunos individuos desempleados se comprometen con dificultad con un comportamiento de búsqueda de empleo. Algunos desempleados podrían fallar en su búsqueda de trabajo debido a que se sienten incapaces de encontrar un empleo y están por lo tanto a-motivados; otros, porque de modo deliberado se comprometen con actividades alternativas (e.g., cuidar a los miembros de la familia, darle tiempo a los hobbies). De modo similar a la distinción conceptual entre búsqueda de trabajo autónoma y controlada, el compromiso con actividades alternativas podría estar acompañado por un sentido personal de voluntad o sensación de presión. Mientras el compromiso controlado en estas actividades alternativas podría interferir con el comportamiento de búsqueda de trabajo y podría presentar implicaciones para la experiencia de desempleo de la persona, un compromiso autónomo en estas actividades probablemente no genere estos efectos. En esta misma línea de pensamiento, la motivación autónoma orientada hacia una no-búsqueda de trabajo, fue asociada negativamente con la sensación de minusvalía, insignificancia y aislamiento, y fue más bien positivamente asociada con satisfacción de vida y experiencia positiva de desempleo. La motivación controlada para abstenerse de emitir la conducta de búsqueda de trabajo, fue predictiva de experiencias negativas y tendía a ser relacionada de manera negativa a la intensidad de búsqueda de trabajo. Los efectos de estos dos tipos de «ausencia de motivación» por la búsqueda de trabajo afloraron sobre los efectos observados en la motivación autónoma y controlada de búsqueda de trabajo. Se erigieron sobre los análisis de la a-motivación, que fue positivamente

asociada a la experiencia negativa del desempleo y fue, asimismo, negativamente asociada a la satisfacción de vida y salud general.

4.2. Búsqueda de metas intrínsecas versus extrínsecas

Tal como se mencionó anteriormente, desde la perspectiva de la SDT, el contenido de las metas que proponen los empleados es relevante y la búsqueda de metas intrínsecas (e.g., desarrollo personal, contribución comunitaria) promueve con mayor intensidad el crecimiento. No ocurre lo mismo cuando se recurre a metas extrínsecas (e.g., acumulación de riqueza o status). En esta línea, se ha constatado recientemente que el hecho de adoptar valores de trabajo extrínsecos antes que intrínsecos se relaciona negativamente con la satisfacción laboral, dedicación, vitalidad y bienestar general; pero positivamente con agotamiento emocional, intenciones de rotación (*turnover*) y la experiencia de interferencia trabajo-casa (Vansteenkiste *et al.*, 2007). De modo notable, un valor extrínseco predominante se relaciona con una corta satisfacción de vida y una sensación positiva transitoria que conduce a los empleados a lograr sus metas, pero dicha sensación desaparece rápidamente. Las metas extrínsecas podrían asociarse en un período corto con una sensación de felicidad y resultar por tanto atractivas para los trabajadores; sin embargo, es altamente improbable que se asocien con un sentido profundo de bienestar psicológico a largo plazo.

El tipo de metas que las personas buscan no tiene solo implicancias para las experiencias de trabajo, también tienden a determinar el tipo de trabajo que los individuos desean aceptar mientras están desempleados (Van den Broeck, Vansteenkiste, Lens & De Witte, 2006). Tener flexibilidad respecto al tipo de trabajo que no se desea aceptar, eleva, a corto plazo, las posibilidades de encontrar empleo en caso de ser desempleado. Sin embargo, algunos tipos de flexibilidad parecieran tener consecuencias particulares de declive a largo plazo. Por ejemplo, aceptar un trabajo monótono o hacerse cargo de un empleo para el cual uno se encuentra sobrecalificado, podría brindar menores oportunidades de aplicar las habilidades y destrezas personales en el empleo; ello contribuiría a perturbar el bienestar laboral de los empleados (O'Brien, 1986). La flexibilidad para seguir un entrenamiento adicional y aceptar trabajos que tienen un salario inferior tiene menor probabilidad de generar los resultados reportados anteriormente. De acuerdo a los hallazgos de la SDT, la flexibilidad de personas desempleadas covaría con la clase de metas (extrínseca versus intrínseca) que ellos han valorado respecto al trabajo. Los individuos intrínsecamente orientados hacia la meta eran menos flexibles a aceptar trabajos monótonos o subcalificados, pero deseaban con mayor intensidad seguir entrenamientos adicionales y aceptar empleos

de menor salario. En resumen, la valoración de las metas de trabajo intrínsecas tiende a estimular a los individuos a desplegar cierto tipo de flexibilidad que podría contribuir a su desarrollo personal. La investigación futura podría, sin embargo, brindar mayores evidencias en este campo.

4.3. Satisfacción de necesidades básicas

Varios estudios de psicología I/O han confirmado los efectos positivos y negativos de la satisfacción de necesidades y la frustración sobre el bienestar general de los empleados. Por ejemplo, Ilardi, Leone, Kasser y Ryan (1993) mostraron, en un contexto industrial, que en una muestra de empleados de bajo nivel de instrucción, que trabajaban en una fábrica rural de zapatos, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación permitieron predecir positivamente la satisfacción de los empleados con su trabajo y tareas derivadas. La satisfacción de necesidades básicas se asoció también a una elevada autoestima general y a menor presencia de síntomas somáticos como ansiedad, insomnio y depresión. Debido a que estos mismos resultados mantuvieron su condición significativa luego de controlar el salario de los empleados y el status organizacional, los autores concluyeron que los empleados no solo trabajan por refuerzos extrínsecos, sino que buscan alcanzar la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. Para elevar el bienestar y la satisfacción, los investigadores aconsejaron a los empleadores no restringir las políticas de motivación a premios monetarios sino considerar la relevancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en los subordinados.

Varios académicos le han dado soporte a la relación entre satisfacción de necesidades de los empleados y la promoción de su bienestar. Esta idea fue también apoyada en un estudio de Kasser, Davey y Ryan (1992), quienes mostraron que, en una muestra de pacientes psiquiátricos que trabajaban en un taller de refugiados, el nivel de satisfacción de necesidades predecía su óptimo funcionamiento en términos de participación y persistencia en el trabajo (i.e., ganancia promedio y horas de trabajo por mes) así como su disposición a asumir empleos competitivos asignados por el director del programa de tratamiento; dichos empleos formaban parte del mercado de trabajo regular.

Además de examinar el efecto directo de la satisfacción de necesidades sobre el funcionamiento de los empleados, un considerable número de estudios ha analizado el rol explicativo que cumple la satisfacción de necesidades básicas respecto a la regulación conductual (autónoma-de control) y los resultados obtenidos en el trabajo. Hendrikx (2004), por ejemplo, encontró que la satisfacción de necesidades puede, al menos parcialmente, describir la relación positiva entre

la búsqueda autónoma de metas de trabajo y el bienestar laboral o actitudes favorables hacia el trabajo. Los empleados que buscan sus metas de trabajo sustentando esta búsqueda en razones autónomas tienen mayores posibilidades de satisfacer sus necesidades básicas y ello explica el efecto positivo de una regulación autónoma sobre el bienestar laboral

La satisfacción de necesidades básicas favorece un compromiso autónomo con las tareas de trabajo. Al respecto, Vansteenkiste, De Witte y Lens (2006) encontraron que la frustración de la necesidad de competencia eleva la a-motivación y disminuye la regulación autónoma para comprometerse con la búsqueda de trabajo en individuos desempleados. De modo similar, Richer, Blanchard y Vallerand (2002) descubrieron que la satisfacción de las necesidades de competencia y relación predecía la autonomía de los empleados, mientras que la regulación controlada del trabajo no predecía claramente el bienestar de los empleados y su rotación. A pesar de que todos estos resultados provienen de estudios transversales, sugieren que la regulación autónoma y la satisfacción de necesidades se refuerzan mutuamente, de modo que los individuos orientados de modo autónomo se involucran en un espiral ascendente de satisfacción y bienestar a lo largo del tiempo (Deci & Ryan, 2000).

Tal como la satisfacción de necesidades explica la asociación entre la autonomía de los empleados y la regulación controlada con las variables de bienestar y desempeño, dicha satisfacción también representa un proceso fundamental a través del cual la búsqueda de metas extrínsecas e intrínsecas se relaciona con el funcionamiento de los empleados (Vansteenkiste *et al.*, 2007). La satisfacción de necesidades media la relación entre búsqueda de metas extrínsecas relativas a intrínsecas y bienestar de los empleados en términos de dedicación, agotamiento emocional, satisfacción corta de vida, actitudes respecto al trabajo e intenciones de rotación, además de interferencia trabajo-hogar (Vansteenkiste *et al.*, 2007).

En resumen, los estudios mencionados previamente han mostrado claramente que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación se encuentra directamente relacionada con el funcionamiento óptimo de los empleados, lo que implica comportamientos laborales específicos, bienestar y actitudes hacia el trabajo. Finalmente, la satisfacción de necesidades ha sido también relevante para promover una regulación de trabajo más autónoma y el uso de metas intrínsecas. Varios estudios han apoyado la propuesta de la SDT mediante la cual se indica que los individuos que están actuando en línea con sus tendencias innatas de crecimiento, experimentan una mayor sensación de bienestar y se desempeñan de modo óptimo.

5. FACTORES ORGANIZACIONALES Y SOCIO-CONTEXTUALES

En el marco de la SDT se considera que varios aspectos organizacionales tienen un impacto motivacional. En un estudio ejemplar, Deci *et al.* (2001) examinaron el impacto general del soporte autónomo organizacional. Este era registrado por la intensidad de soporte autónomo recibido de parte del supervisor, el gerente general y el diseño de trabajo. El soporte autónomo general que brindaba la organización era positivamente relacionado con el compromiso de trabajo de los empleados y la autoestima general y negativamente asociado a su ansiedad. La SDT reporta que el trabajo que se apoya en un contexto que favorece la autonomía es beneficioso para el óptimo funcionamiento de los empleados. Además, estos resultados no solo se encontraron en empleados americanos sino que se replicaron en empleados de Bulgaria que trabajaban en compañías estatales, lo que permitió tener evidencia válida a nivel transcultural. De modo adicional, un número considerable de estudios se ha concentrado en los efectos motivacionales de aspectos organizacionales más específicos, entre los cuales destacan las características del trabajo y los estilos de liderazgo.

5.1. Diseño de trabajo

En el campo de la psicología I/O, el diseño de trabajo se relaciona con un mecanismo efectivo de motivar a los empleados. Varios modelos respecto a las características de trabajo han sido formulados, entre ellos se encuentran: el modelo de control y demandas (Karasek, 1979), el modelo de desequilibrio entre esfuerzo y premio (Siegrist, 1996) y el modelo de demandas y recursos de trabajo (Demerouti *et al.*, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). En estos modelos, sin embargo, se ha puesto atención limitada al proceso que subyace a las relaciones que se establecen entre las características del trabajo y el bienestar de los empleados. En segundo lugar, se ha analizado muy poco la interrelación de las particularidades individuales y las mencionadas características del trabajo. Varios académicos han usado la SDT para ilustrar estos dos aspectos.

Primero, los conceptos de satisfacción de necesidades básicas y motivación autónoma versus controlada, fueron muy útiles para entender por qué las características del trabajo influyen en el funcionamiento de los empleados. Ya en 1997, Gagné, Sénécal y Koestner revelaron que la relevancia y autonomía personal impactan y juegan un rol explicativo en la asociación que se presenta entre las características del trabajo (e.g., significado de la tarea, soporte a la autonomía, retroalimentación de los agentes sociales respecto a la tarea; Hackman & Oldham, 1976) y la motivación intrínseca. Pese a que estas variables mediadoras

son parte del concepto de empoderamiento (*empowerment*), estos conceptos se encuentran relacionados de manera estrecha con las necesidades de autonomía y competencia consideradas por la SDT. Recientemente, el rol mediador de la satisfacción de necesidades básicas en la relación entre características de trabajo con muchos recursos (i.e., soporte social, oportunidades para el uso de habilidades) y bienestar de los empleados (i.e. compromiso) se confirmó (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2007). Además, se mostró que la satisfacción de necesidades tiene (parcialmente) una explicación del impacto sobre el impedimento o realce de salud (carga de trabajo y demandas cognitivas) y las características estresantes del trabajo (interferencia trabajo-hogar y demandas emocionales) sobre el bienestar de los empleados (compromiso y desgaste). De modo adicional a la investigación sobre el rol mediador de la satisfacción de necesidades básicas, otros estudios han mostrado la contribución positiva del significado de la tarea, la retroalimentación y la variedad de habilidades en la satisfacción de los empleados. También se ha reportado la contribución negativa a la fatiga emocional, lo cual podría ser tomado en cuenta por la regulación autónoma versus controlada de los empleados (Richer, Blanchard & Vallerand, 2002).

Algunos académicos también usaron la SDT para examinar si la motivación de los empleados podría posiblemente alterar el efecto negativo observado entre las demandas del trabajo y desgaste. El modelo de control de demandas (JDC; Karasek, 1979), Fernet, Guay y Sénécal (2004) indicó que individuos con elevada autodeterminación podrían modificar las oportunidades de control laboral (autonomía y uso de habilidades) como una barrera contra los efectos de las demandas laborales (carga de trabajo y demandas físicas) sobre el desgaste. En otras palabras, solo combinando altos niveles de control laboral ofrecido contextualmente con los recursos personales de regulación de trabajo autónomo, las altas demandas del trabajo no producen desgaste.

5.2. Estilos de liderazgo

El primer estudio en el que la SDT se aplicó en un contexto organizacional, Deci, Connel y Ryan (1989) examinó los efectos del soporte autónomo brindado por el supervisor en relación a la satisfacción de los empleados. En este estudio de intervención los supervisores fueron capacitados para adoptar un estilo de supervisión que brinde soporte, es decir:

- a) reconocer los sentimientos de sus subordinados,
- b) otorgar retroalimentación positiva que no ponga de relieve el control y

- c) apoyar la sensación de autonomía de los subordinados, es decir, estimularlos a que tomen la iniciativa, a que realicen elecciones y resuelvan los problemas que son importantes para ellos.

Cuando los conductores de la organización progresivamente adoptaron ese estilo de liderazgo autónomo, sus subordinados se mostraron más satisfechos con su líder, con el diseño de trabajo, pago y beneficios, además desarrollaron mayor credibilidad y confianza respecto a la organización. Gagné, Koestner y Zuckerman (2000) posteriormente mostraron, luego de trece meses, que un estilo de liderazgo que brinda soporte autónomo favorecía mayor aceptación de los cambios organizacionales.

En línea con la SDT, Richer y Valerand (1995) reportaron que el impacto beneficioso de un soporte autónomo versus un estilo de liderazgo de control puede ser explicado por el efecto generado en la satisfacción de necesidades de los empleados. Estos académicos ofrecieron de manera azarosa a los estudiantes graduados que estaban escribiendo su tesis bajo la supervisión de un promotor, escenarios hipotéticos en los cuales su supervisor desplegara un estilo de liderazgo de soporte autónomo, no punitivo o controlador para motivar a dichos estudiantes a organizar un seminario. Los estudiantes cuyo supervisor era de soporte autónomo reportaron que podrían sentir mayor satisfacción de necesidades de autonomía y competencia y podrían estar intrínsecamente motivados. Ello contrastaba con la respuesta de los estudiantes cuyo supervisor podría adoptar un estilo de control. Los supervisores que combinaban un estilo de control con amenazas de castigo podrían restringir, aún más, la sensación de competencia, autodeterminación y motivación intrínseca. Investigaciones posteriores replicaron lo anterior y concluyeron que el efecto positivo del soporte autónomo sobre el bienestar de los empleados está mediado por la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación de los empleados (Baard, Deci & Ryan, 2004; Geutjens, 2004). En resumen, estos estudios muestran que el estilo de liderazgo que ofrece soporte autónomo en el caso de los supervisores tiene un impacto positivo sobre el bienestar y desempeño de los empleados.

6. CONCLUSIONES

En el presente capítulo se tuvo el propósito de brindar una revisión histórica de la psicología I/O y la SDT; además, describir la investigación conducida en entornos I/O desde la perspectiva de la SDT. Desde un punto de vista histórico, el interés que presentaron los académicos de la SDT respecto al campo de la psicología I/O parece adecuarse a sus recientes consideraciones y acontecimientos.

La SDT analiza los mismos aspectos que proponían la Gestión científica, el Movimiento de Recursos Humanos y el paradigma de Diseño de Trabajo; ellos se ven reflejados en los temas vinculados a desempeño, satisfacción laboral y contexto de trabajo. Sin embargo, la SDT añade varias consideraciones a estas aproximaciones. Mientras la Gestión científica quería estimular a los empleados a ejecutar tareas controladas externamente, la SDT propone organizar las condiciones laborales de tal manera que el empleado pueda revivir su tendencia inherente a desempeñarse de la mejor manera e ir más allá de lo solicitado sin que necesariamente exista una demanda explícita. De manera similar, la SDT propone también estimular el bienestar de los empleados yendo más allá de la mera satisfacción, generando con ello una experiencia *eudaimonic* y una sensación de gran energía (Deci & Ryan, 2000). En este aspecto la SDT se adecúa a la «psicología positiva» y se orienta a fortalecer una tendencia en la psicología I/O (Luthans, 2002).

Una gran cantidad de investigaciones han puesto en evidencia la utilidad de la SDT en el contexto de la psicología I/O. Las características personales de los empleados en términos de autonomía antes que de regulación controlada; búsqueda de metas intrínsecas y satisfacción de necesidades versus frustración han demostrado, de modo convincente, que aquellas poseen efectos positivos en el desempeño y bienestar. También existen estudios en los cuales fueron examinados el diseño de trabajo y los estilos de liderazgo de los supervisores que permitieron obtener una mayor comprensión acerca de los aspectos socio-contextuales en la organización y su consecuente potencial motivacional. En el futuro podría realizarse mayor investigación acerca de otros aspectos, por ejemplo respecto a las condiciones en las cuales los supervisores adoptan una postura de soporte autónomo versus un estilo de control; también podría estudiarse de modo más preciso el rol de los premios monetarios en el contexto organizacional.

Los psicólogos del campo I/O no son los únicos que se benefician al incorporar los presupuestos teóricos planteados por la SDT. Esta teoría es también muy útil para los profesionales que actúan en contextos organizacionales. La investigación conducida desde esta perspectiva teórica brinda claras recomendaciones para apoyar y estimular las tendencias inherentes que poseen los empleados y que los conducen a experimentar bienestar y a desempeñarse de la mejor manera posible. Específicamente la SDT puede ser usada como marco de referencia para varios aspectos implicados en una política de recursos humanos que tendría el propósito central de contribuir a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los empleados.

BIBLIOGRAFÍA

- Baard, P., Deci, E. & Ryan, R. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 2045-2068.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology, 74*, 580-590.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin, 125* (6), 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*, 1-27.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 319-338.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 930-942.
- Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerca di psicologia, 27*, 23-40.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*, 499-512.
- De Witte, H., Verhofstadt, E. & Omey, E. (2007). Testing Karasek's learning-and strain hypotheses on young workers in their first job. *Work & Stress, 21*, 131-141.
- Feather, N. (1990). *The psychological impact of unemployment*. Nueva York: Springer.
- Fernet, C., Guay, F. & Senecal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behaviour, 65*, 39-56.

- Fernet, C. & Gagné, M. (2006, junio). How do work motivation and social support predict job burnout over time? Documento presentado en la Asociación de Ciencias Administrativas de Canadá.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 331-362.
- Gagné, M., Koestner, R. & Zuckerman, M. (2000). Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1843-1852.
- Gagné, M., Sénécal, C. B. & Koestner, R. (1997). Proximal job characteristics, feelings of empowerment, and intrinsic motivation: A multidimensional model. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 1222-1240.
- Geutjens, M. (2004) De implicaties van psychologische controle op de werkvloer. Een correlatieve studie. [The implications of psychological control at work. A correlational study] Tesis de maestría no publicada, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
- Guay, F. (2005). Motivations Underlying Career Decision-Making Activities: The Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*, 13, 77-97.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senecal, C., Larose, S. & Deschenes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14, 235-255.
- Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L. & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 165-177.
- Hackman, J. & Oldham, G. (1976). Motivation through design of work – Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16, 250-279.
- Hendriks, K. (2004). Zelf-concordantie in de werkcontext. De redenen achter werkdoelen, fundamentele behoeftes, werkgerelateerd welbevinden en jobfunctioneren. [Self concordance at work. The reasons behind work goals, fundamental needs and work related well-being and performance]. Tesis de maestría no publicada, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the Nature of Man*. Londres: Crosby.
- Ilardi, B., Leone, D., Kasser, T. & Ryan, R. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.

- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain-Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Kasser, T., Davey, J. & Ryan, R. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 37, 175-187.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Latham, G., & Budworth, M. (2006). The study of employee motivation in the 20th Century. En: L. Koppes (Ed), *Historical perspectives in industrial-organizational psychology: The first hundred years*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Latham, G., & Pinder, C., (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516.
- Locke, L. A. (1975). Personnel attitudes and motivation. *Annual Review of Psychology*, 26, 457-480.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior* 23, 695-706.
- Lynch, M., Plant, R., & Ryan, R. (2005). Psychological needs and threat to safety: Implications for staff and patients in a psychiatric hospital for youth. *Professional Psychology - Research and Practice*, 36, 415-425.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 4, 828-847.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Manchester, NH, Ayer.
- Millette, V. & Gagné, M. (2008). Designing volunteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: The impact of job characteristics on volunteer engagement. *Motivation and Emotion*, 32, 11-22.
- Miner, J. B. (2002). *Organizational behavior: Foundations, theories and analyses*. Nueva York: Oxford University Press.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- O'Brien G. (1986), *Psychology of work and unemployment*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (4a. ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 2089-2113.

- Richer, S. F. & Vallerand, R. J. (1995). Supervisors' interactional styles and subordinates' intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Social Psychology, 135*, 707-722.
- Roethlisberger, F. J. & Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schaufeli, W. (2004). The future of occupational health psychology. *Applied Psychology: An international Review, 53*, 502-517
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293-315.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology-An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Senecal, C., Vallerand, R. J. & Guay, F. (2001). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Toward a motivational model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 176-186.
- Sheldon, K., Turban, D., Brown, K., Barrick, M., Judge, T. (2003). Applying Self-Determination Theory to organizational research. *Research in Personnel and Human Resources Management, 22*, 357-393.
- Shimmin, S. & Van Strien, P. J. (1998). History of the psychology of work and organization. En P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology* (pp. 71-99). Hove, UK: Psychology Press.
- Siegrist J. (1996) Adverse health effects of high effort-low reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 27-41.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review, 24* (2), 86-97.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2007). *Extending the job demands resources model: Basic need satisfaction as an explanatory mechanism in the relation between job stressors, job challenges and job resources and job well-being*. Investigación no publicada, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. & De Witte, H. (2006). *Unemployed individual's work values and job flexibility: An exploration from Expectancy Value theory and Self-determination Theory*. Investigación no publicada, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
- Vansteenkiste, M., De Witte, H. & Lens, W., (2006). Explaining the negative relationship between length of unemployment and the willingness to undertake a job training: A Self-Determination perspective. En T. Kieselbach, A., Winefield, C., Boyd, & S., Anderson (Eds.), *Unemployment and Health. International and interdisciplinary perspectives* (pp. 199-217). Australia: Australian Academic Press.

- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H., & Feather, N. (2005). Understanding unemployed people's job-search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44, 1-20.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., De Witte, H. & Deci, E.L. (2004). The «why» and «why not» of job-search behaviour: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34, 345-363.
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemic, C., Soenens, B., De Witte, H. & Van den Broeck, A. (2007). Examining the relations among extrinsic versus intrinsic work value orientations, basic need satisfaction, and job experience: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 251-277.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy supportive way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 232-249.
- Vroom V. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley.
- Warr, P. (1987). *Work, Unemployment and Mental Health*. Oxford: Clarendon Press.
- White, R. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Zuckerman, M., Eysenck, S. & Eysenck, H. J. (1978) Sensation-seeking in England and America: Cross cultural, age and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 139-149.

Capítulo 10

Consideraciones motivacionales en un programa de desarrollo de cultura emprendedora en jóvenes peruanos*

Mario Tueros*

Carmen Gutiérrez**

Esther Germans***

1. INTRODUCCIÓN

Las cifras reportadas por diferentes organismos oficiales indican que el grupo juvenil (15-24 años) es considerable en los países iberoamericanos y específicamente en el Perú (ver capítulo 12). De acuerdo a los registros estadísticos de los últimos años (INEI 2003; 2008), la población que tiene estudios de secundaria completa no supera el 80 % y a pesar de la tendencia progresiva respecto al logro de niveles superiores de instrucción (más años en la escuela), los jóvenes a menudo laboran por debajo de sus posibilidades y lo hacen en trabajos a tiempo parcial, temporal, etcétera. No disponen de salarios adecuados, ni de protección social, seguridad o posibilidades de representación. Según el censo escolar de 2003 (dato al que se recurrió para realizar el programa que se describirá en este capítulo), en el Perú la población nacional de estudiantes ubicados en el nivel secundario es de 2.603.091, y en Lima Metropolitana se encuentran 683.000 (26%). El 72% (489.486) de los alumnos registrados estudia en colegios públicos. Del total de egresados solo continúan estudios superiores no universitarios 72.843 (14%). La mayoría de los jóvenes egresados de la secundaria van a engrosar las filas de los empleados y

* El contenido del presente capítulo tuvo como sustento el documento: «Una cultura empresarial con trabajo decente en escolares de la educación básica: impacto de los programas “Conozca de Empresa” (CODE» (2005), elaborado por el proyecto de cooperación OIT «Programa Regional de Empleo Sostenible, PRES, 2ª. fase» ejecutado por la Oficina Andina de la OIT en Lima, en el cual los autores prestaron servicios.

* Especialista en desarrollo empresarial, OIT Andina.

** Psicóloga, especialista en formación profesional, Ministerio de la Producción.

*** Economista, evaluadora, OIT Ginebra.

subempleados, principalmente ubicados en micro o pequeñas empresas y/o en condición de asalariados; generalmente trabajan sin contrato (70%).

En un país como el Perú, los recursos humanos representados por el grupo juvenil son indispensables para la aplicación de distintas políticas sociales y de desarrollo. A través de la educación es posible fortalecer ciertas competencias para lograr la inserción social deseada en el ámbito educativo superior, laboral y/o familiar. No obstante, para aquellos que, al culminar la secundaria (o tal vez antes de hacerlo), rápidamente han optado por el dominio de vida laboral, es fundamental también atender a sus necesidades personales.

En efecto, uno de los dilemas de política económica más sensibles hoy, es el de las modalidades por las que se debe promover el empleo juvenil. Hay una serie de razones fundamentales para insistir en la necesidad de estas políticas (OIT, 2005), se incluye entre ellas la gravedad del desempleo juvenil y la urgencia de romper el círculo vicioso de la pobreza que expone principalmente a los jóvenes a sus consecuencias. Sin embargo, la creación de empleo asalariado de calidad¹ para los jóvenes que desean ingresar al mercado laboral tropieza con diversas dificultades: el número de empleos que las empresas privadas e instituciones públicas legalmente registradas o «formales» ofrece cada año viene disminuyendo progresivamente en casi todos los países de la región, y el motor económico que continúa siendo el gran creador de empleo es el llamado sector informal, compuesto de autoempleo unipersonal, micro y pequeñas empresas. En general, el empleo creado por el sector informal no reúne las condiciones para ser definido como de calidad. Sin embargo, es aquel en el cual probablemente un joven va a empezar su trayectoria laboral (Chacaltana, 2006) como asalariado, aunque si es pobre, mujer y poco calificado, lo más seguro es que atraviese por un largo periodo de desempleo.

En estas circunstancias, es relevante destacar que un componente importante de esta situación es la escasez de recursos (económicos, sociales y personales) que conduce a muchos jóvenes a truncar su educación formal, pues las demandas económicas propias o familiares los llevan a insertarse en un mercado de trabajo donde la probabilidad de encontrar empleos de calidad se hace cada vez menor, aun en condiciones de calificación normales. Esto ha llevado a considerar que una política efectiva para conjurar, en parte, estas consecuencias, puede ser la de utilizar el aparato educativo formal para transmitir y producir conocimientos con

¹ Para los efectos de este trabajo, el empleo asalariado de calidad es aquel por el cual el trabajador, a cambio de contratar su trabajo con un empleador, recibe en su puesto por lo menos un salario apropiado a las calificaciones y experiencia del trabajador (al menos el mínimo fijado por ley), oportunidades de desarrollo profesional como capacitación o aprendizaje ocupacional, protección social en forma de seguro de accidentes, de salud y pensión, así como el acceso a la libertad de asociación y representación. En suma, incluye los elementos de lo que la OIT llama el trabajo decente (OIT, 1999).

los jóvenes, que les permitan identificar las características del mundo laboral que les espera, así como desarrollar habilidades básicas que les aseguren, en caso de una entrada rápida al mundo laboral, la mejor de las inserciones posibles. Esto es lo que en términos específicos constituye la justificación de modalidades educativas conocidas en el Perú como «educación para el trabajo» y que tienen ya un lugar en el diseño curricular de la educación secundaria². Por un buen tiempo, estos contenidos educativos prepararon exclusivamente al joven para un empleo asalariado, impartiendo principalmente formación de carácter técnica diseñada para preparar al estudiante a desempeñarse como operario industrial o dependiente de servicios en una empresa constituida. Solo hace pocos años se ha reconocido la importancia de las opciones del trabajo por cuenta propia y se incluyen ahora contenidos para dar al joven elementos para diseñar y poner en marcha un negocio propio (por la escasez de capitales, con toda probabilidad en el sector de la pequeña empresa).

En este contexto, una de las líneas de trabajo que se vienen auspiciando por parte de varias entidades públicas, privadas y de cooperación internacional, es la de promover la formación juvenil para el emprendimiento en la escuela pública, habiendo desarrollado para eso algunas herramientas específicas de formación que, una vez recogidas por las autoridades de la educación pública, se han venido adaptando en varios países de la región, incluido el Perú. En general, estas herramientas consisten en programas de formación específica conducentes a desarrollar en estudiantes escolares de los últimos años conocimientos, motivaciones, actitudes y comportamientos favorables al autoempleo y la formación de empresas como una opción ocupacional válida y muy flexible, capaz no solo de constituir una línea de carrera de por sí, sino también de permitir combinarse con otras líneas técnicas y profesionales de formación post-secundaria, aportando los conocimientos necesarios para formar negocios independientes y no solo acceso a empleos en empresas establecidas.

2. TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN, AUTODETERMINACION Y AUTOEMPLEO EN JÓVENES

Siguiendo la línea de la propuesta interaccionista que incorpora la clásica propuesta de Kurt Lewin, se puede afirmar que los factores personales y del entorno (o ambiente) actúan de manera conjunta sobre el comportamiento de las personas. Habiéndose descrito brevemente, en los párrafos anteriores, la situación

² Los módulos de Educación para el Trabajo se incorporaron al currículum educativo nacional hace ya varios años, aunque sólo hace tres se incorporaron elementos de una formación para el trabajo por cuenta propia (autoempleo y formación para la creación de empresas). Ver el apartado sobre Educación para el Trabajo en la última versión del Currículum Nacional para Educación Básica y Regular, MINEDU, 2009.

social y económica de los jóvenes peruanos, se podría aludir a los factores del entorno o ambientales en el abordaje del ámbito laboral del comportamiento. Pero sería igualmente relevante atender a los factores psicológicos o personales para comprender, con mayor profundidad, otro de los elementos implicados en el comportamiento laboral juvenil peruano. De acuerdo a un análisis más minucioso de la interacción de las variables del entorno y personales, sería posible orientar al sector juvenil a realizar acciones futuras que favorezcan el desarrollo de una paulatina cultura empresarial.

En el entorno del desarrollo empresarial y en el contexto de la creación de nuevas empresas, es posible encontrar diversos puntos de vista que tienen el propósito de analizar y comprender el significado psicológico de «estar motivado para emprender». La psicología laboral³ ha transitado empírica y teóricamente por diversos caminos para explicar el comportamiento humano asociado al mundo del trabajo (ver capítulo 9). La teoría de la autodeterminación ha logrado, desde una postura contemporánea, respaldar psicológicamente los argumentos que explican el posible bienestar y alto (o bajo) desempeño laboral de las personas cuya actividad central está vinculada a la empresa. Ello se logra atendiendo las necesidades psicológicas de los empleados que, de acuerdo esta teoría son: autonomía, competencia y relación. (Ryan & Deci, 2000).

Sin embargo, la evidencia reunida por este enfoque teórico ha sido recolectada sobre la base de temas que tienen como común denominador las relaciones de trabajo dependiente, en las que los ‘empleados’ desarrollan labores por cuenta de un empleador que, por definición, contrata sus servicios por un salario. Paradójicamente, el enfoque de la autodeterminación no ha conseguido evidencia directa en la situación laboral en que más relevancia podrían tener sus planteamientos, es decir en la situación de autoempleo, también llamado trabajo por cuenta propia, dado que esta modalidad laboral podría ser el resultado de una opción laboral motivada por la autonomía, al menos en parte.

Si bien la psicología laboral ha planteado distintas explicaciones para el comportamiento humano en el contexto organizacional, sus aportes han tenido sus orígenes en el ámbito de la industria o empresa grande, mediana y formal.

³ Preferimos esta denominación a la de psicología industrial u organizacional (o psicología I/O, dado que abarca más que lo ‘industrial’ y lo ‘organizacional’ al darle un espacio al autoempleo en la medida que define lo psicológico en el medio de una relación social particular como la del trabajo, en lugar de especificarla en términos de un sector (industria) o una modalidad institucional (la organización). El autoempleo es una forma ocupacional alternativa al empleo dependiente o asalariado y que, por lo general, no se desempeña ni en una industria ni en una organización (que implican centros laborales de relaciones asalariadas de trabajo) y en la que labora más del 30% de la población ocupada desde que hay estadísticas del trabajo en una región de mediano desarrollo como América Latina, incluido el Perú (OIT, 2009 y años anteriores).

Existe, no obstante, una ilustre tradición en psicología social que describe y trata de explicar el tipo y contenido de la motivación para emprender, aunque la investigación sobre el tema emprendedor es una de las áreas más activas en las ciencias sociales. Para una revisión actual (ver Kim, 2008). El fenómeno de la «empresariedad» (*entrepreneurship*) en tanto disposición motivacional de las personas para tomar iniciativas de diverso tipo, fundamentalmente dirigidas a mejorar el uso económico de recursos que de otro modo permanecerían inutilizados, ha sido reconocido en las teorías económicas como un factor clave para la promoción del desarrollo económico (gracias, entre otros, a la contribución pionera de Schumpeter, y de la escuela austríaca como Kirzner, 1973). Por ello, el estudio de la motivación que sustenta la empresariedad para apreciar sus características y estimular su desarrollo individual y colectivo es una de las interfases más importantes entre la psicología y la economía actuales. Prácticamente todos los enfoques coinciden en calificar el comportamiento emprendedor como producto de una necesidad personal que se satisface en torno a una oportunidad de desarrollo empresarial. Sin embargo, desde su origen, las teorías sobre la empresariedad se han diversificado ampliamente, y aquellas de base psicológica constituyen una variante especial entre las múltiples que existen. Las más importantes tienen un núcleo de corte psicosocial que pone énfasis bien en los aspectos motivacionales, como la de McClelland y sus planteamientos sobre la *motivación de logro* como la base del comportamiento emprendedor (iniciada por McClelland, 1961, y que sigue hasta hoy a través de otros autores tales como Wigfield & Eccles, 2002) o en los elementos cognitivos del proceso emprendedor (como Fayolle, 2007).

También existen diversas iniciativas para dar cuenta de la variedad de situaciones emprendedoras. Desde unos años atrás, un conjunto de instituciones académicas y de desarrollo han organizado el proyecto *Global Entrepreneurship Monitor* (conocido como el proyecto GEM, 2009), que ha permitido analizar varios aspectos motivacionales que subyacen a la actividad empresarial emprendedora (GEM, *Bosma, Acs, Autio, Coduras & Levie*, 2009) y resume la información nacional y regional de estudios sobre la empresariedad que se ejecutan anualmente. También existen estudios GEM sobre varios países de América Latina, incluido el Perú (GEM - ESAN, 2006), y Europa (Coduras, 2006). Generalmente las personas que inician un camino emprendedor aluden a razones intrínsecas (realización personal, autonomía, etcétera) o extrínsecas (dinero, reconocimiento, etcétera) para justificar su acción, pero independientemente de ello, es claro que aquellos que decidieron innovar su camino y emprender una nueva experiencia se orientaban intencionalmente a cumplir una meta que (realista o no) permitía que su comportamiento se dirija a ella por un período e intensidad determinados. Cabe señalar que también es relevante para estas personas percibir que la

tarea a emprender les brinde oportunidades de éxito: desde esta perspectiva, la experiencia subjetiva que viven los individuos al analizar sus posibilidades de desarrollo empresarial dirige, de algún modo, su comportamiento.

Ahora bien, hay una inquietud teórica que es necesario abordar para discutir las implicancias de la motivación emprendedora y su aplicación al desarrollo. Aunque la formación de la capacidad emprendedora a través de actividades de capacitación ha sido validada desde hace mucho como un vehículo fundamental para fomentar el talento empresarial, una pregunta que vale la pena explorar es la de si esta formación puede también tener efectos positivos sobre la empleabilidad en general, sin restringirse solamente a la capacidad para el autoempleo. Este es un matiz importante, ya que una respuesta negativa podría implicar que la formación emprendedora tenga que limitarse específicamente a la situación del fomento del trabajo por cuenta propia y, por tanto, verse como un instrumento sin mayor potencial para el desarrollo laboral de los jóvenes, los que como se ha visto ingresan al trabajo en su gran mayoría a través del empleo asalariado o trabajo por cuenta ajena.

De acuerdo a lo planteado, es fundamental que las políticas públicas promuevan propuestas programáticas y proyectos para favorecer, entre otros aspectos, la difusión y adquisición de competencias emprendedoras entre los jóvenes escolares, ya que así se favorecerá no solo la viabilidad y desarrollo de las micro y pequeñas empresas (MYPEs) y el autoempleo, sino sus condiciones de empleabilidad en general. Si la escuela ofrece un entorno favorable para formar perfiles emprendedores juveniles, es altamente relevante recurrir a ella pero apoyándose claramente en propuestas empíricas. A continuación se presenta un estudio implementado en diferentes países latinoamericanos —y particularmente en el Perú— que aborda estos temas.

3. PROGRAMA DE FORMACIÓN EMPRENDEDORA JUVENIL

El objetivo central del programa de formación emprendedora juvenil que sirvió de contexto al presente estudio, se orientó a promover el empleo de calidad en las MYPE a través de la difusión y el desarrollo de las competencias y motivaciones requeridas para el emprendimiento y la constitución de pequeños negocios. Se buscaba así promover las bases de una cultura favorable al desarrollo empresarial entre los jóvenes, estimulando su empleabilidad y preparándolos para una inserción al mercado de trabajo en mejores condiciones. Se atendió principalmente a grupos vulnerables de la población, es decir, mujeres, jóvenes e indígenas, mediante intervenciones educativas a nivel básico regular, alternativo y de formación profesional, a los niveles de 3º, 4º y 5º año de secundaria.

Es relevante mencionar que como parte de la ejecución del programa, se diseñó e implementó un sistema de monitoreo y evaluación centrado en la medición del impacto generado por la formación emprendedora, en y sobre los conocimientos y actitudes vinculadas al empleo de calidad. Para ello, se elaboró y precisó indicadores específicos de un conjunto de variables, que, intentando describir principalmente la calidad en el empleo, tomaron como sustento el concepto de trabajo decente (OIT 1999) y los indicadores que se han propuesto sobre él (especialmente Bonnet, Figueredo & Standing, 2003). Dichas variables son: la seguridad en el empleo en relación a los ingresos, la seguridad ocupacional, la seguridad en el desarrollo profesional, las condiciones de seguridad y salud en el ambiente laboral, la seguridad en la representación laboral y la formación profesional, entre otras. Se diseñó y estableció entonces, una línea base de conocimientos y actitudes frente a la calidad en el empleo. Ello se logró aplicando una batería de pruebas a los diferentes grupos meta atendidos por el proyecto. Se hicieron mediciones y evaluaciones periódicas de los indicadores, terminando con la evaluación del impacto del programa inmediatamente después de finalizado el mismo.

El grupo meta del estudio, uno de los de mayor significación en el programa por la magnitud atendida, estuvo constituido por 17.000 estudiantes de centros educativos de educación básica regular, conscriptos de las fuerzas armadas, jóvenes de los centros de readaptación social del Poder Judicial y estudiantes de los centros de formación profesional de diversos países. Se recolectó la información de manera equivalente en los cuatro países en que se desarrolló el programa (Honduras, Nicaragua, Bolivia y Perú).

Las intervenciones educativas mencionadas se valieron, como principal herramienta de formación, de la metodología *Conozca de Empresa* (CODE)⁴ Los programas de formación de los escolares fueron implementados por los docentes capacitados en ella. En el Perú, estos programas se impartieron en seis centros educativos de educación básica del sector público, ubicados en distintos distritos de la región norte de Lima.

La evaluación del programa permitió observar el impacto de la formación emprendedora en relación a los indicadores de trabajo decente en los escolares participantes, especialmente en los de educación básica regular. De acuerdo a los resultados, se mostró que la formación emprendedora logra que los jóvenes escolares adquieran conocimientos y desarrollen actitudes positivas para generar su propio empleo y crear microempresas. Este efecto se concreta en el aumento

⁴ El método CODE (en original inglés KAB, *Know About Business*) de la OIT, cuyo contenido se describe más abajo, ha sido desarrollado desde el Centro Internacional de Formación de la OIT de Turín (Manu, Nelson & Thiongo, 2001), y luego traducido y adaptado a la región andina desde la Oficina Subregional Andina de la OIT.

del autoempleo y el negocio propio como una opción de carrera y en el aumento de la conciencia de la importancia que tiene la calidad en el empleo, lo cual prepara mejor a los jóvenes para enfrentar su inserción en el mercado de trabajo. Asimismo, se advierte que estos efectos, a largo plazo, constituyen la base de conocimientos, actitudes y prácticas que deberán hacer sustentable el desarrollo de una cultura empresarial con trabajo decente en países como el Perú. Con ello también se reconoce la validez de fomentar el desarrollo de una educación para un trabajo productivo en la educación básica, asumiendo como fundamento los valores y principios que rigen el trabajo decente (Tueros, 2007).

4. ALGUNOS ELEMENTOS Y CONCEPTOS RELEVANTES PARA LA COMPRESIÓN DEL ESTUDIO PRINCIPAL REALIZADO EN CENTROS EDUCATIVOS PERUANOS

Para favorecer la comprensión del desarrollo del estudio en el contexto peruano, se consideró relevante resaltar ciertos elementos clave que a continuación se describirán brevemente:

El método *Conozca de Empresa* (CODE)

La metodología *Conozca de Empresa* (CODE) es un instrumento diseñado para implementar programas dirigidos a formar la capacidad emprendedora de jóvenes escolares. Se inicia a través de un ciclo de formación de profesores de educación secundaria encargados de materias vinculadas a la economía y la educación para el trabajo, quienes transmiten esta propuesta a sus alumnos en periodos semestrales de instrucción personalizada (de aproximadamente 120 horas lectivas).

Mediante esta metodología se busca impulsar la mejora de la empleabilidad y el desarrollo de capacidades para el emprendimiento (o empresariedad), a través de los centros educativos, instituciones de capacitación profesional y canales educativos alternativos, con especial atención a grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo (mujeres y jóvenes). Está dirigida a crear conciencia acerca de la posibilidad de crear empresas y generar autoempleo como opción de carrera para los estudiantes, proporcionando conocimientos y prácticas de las competencias y destrezas requeridas para iniciar y operar una pequeña empresa. El CODE busca también preparar a los jóvenes para trabajar productivamente en un entorno en el que el empleo formal remunerado a tiempo completo pueda ser escaso o no encontrarse disponible. Para la implementación de esta metodología se cuenta con material didáctico conformado por ocho módulos y un manual del capacitador. Dicho material es utilizado por los docentes facilitadores formados como tales de manera sistemática en cursos previos especiales.

Teniendo como herramienta principal la metodología CODE, el proyecto PRES II (Programa Regional de Empleo Sostenible, segunda fase) de la OIT implementó en Perú un programa de formación emprendedora en los centros educativos de secundaria y logró, al final del programa, trabajar con un grupo total de 9.000 estudiantes de 3º, 4º y 5º de secundaria. Es importante resaltar que 4.800 estudiantes pertenecían a Lima Norte, fundamentalmente centros educativos públicos ubicados en los distritos de Comas, Carabayllo, Los Olivos e Independencia. Antes de iniciar los programas de formación emprendedora, se recogió información de todos los estudiantes participantes con el propósito de registrar la línea base sobre los indicadores específicos de actitudes hacia la calidad del empleo.

Se recolectó, entonces, información cuantitativa mediante el diseño y aplicación de encuestas con respuestas cerradas. Esta información fue complementada con información cualitativa, recogida durante las actividades de evaluación del avance del proyecto. Este tipo de registro (cualitativo), se hizo a través de los informes de los docentes y consultores, testimonios y entrevistas a los docentes y alumnos beneficiados.

En esta sección se presenta una breve descripción del sistema de monitoreo y evaluación desarrollado, la estrategia y metodología de trabajo en la implementación de las acciones de monitoreo y evaluación y los resultados obtenidos de la evaluación de impacto en una muestra de estudiantes de Lima Metropolitana, para finalmente presentar algunas conclusiones y reflexiones sobre la experiencia.

Monitoreo y evaluación (M/E) de las actitudes hacia la calidad del empleo en la formación emprendedora

De acuerdo a lo mencionado, se esperaba que los y las jóvenes que utilizaron CODE para su formación emprendedora, incrementaran sus conocimientos y variaran sus actitudes respecto al significado de calidad de empleo. El sistema de M/E se concibió con el propósito de atender a los posteriores requerimientos de medición del impacto de la aplicación de la metodología CODE.

Se consideraron tres actividades principales en la propuesta de M/E:

1. El establecimiento de la línea base.
2. El registro de información cuantitativa y cualitativa (monitoreo en sí) y
3. La evaluación del impacto de la intervención del proyecto sobre la adquisición de nuevos conocimientos y modificación de actitudes respecto a la calidad del empleo y el significado de trabajo decente.

Dichos cambios serían generados de modo específico al aplicar la propuesta de formación emprendedora a través de la metodología CODE. A continuación se describirá cada uno de los mencionados elementos o actividades.

1) La línea de base:

Estuvo básicamente organizada a partir de la aplicación de dos instrumentos:

- a) *Encuesta CODE*, constituida por un cuestionario general que incluye datos personales, la condición laboral de la persona, la posesión de negocio propio, elaboración de plan de negocios e información sobre el mismo.
- b) *Prueba de Entrada (E) y Salida (S) CODE*: Como instrumento complementario se diseñó una prueba de entrada y salida, con preguntas múltiples. Su propósito fue medir el nivel de conocimientos de los estudiantes sobre las dimensiones de trabajo decente antes y después de aplicar el programa. Se esperaba determinar, al final del mismo, si había ocurrido un incremento de dichos conocimientos.

2) Registro de información cuantitativa y cualitativa (monitoreo en sí)

La actividad de monitoreo se realizó recogiendo periódicamente información. Los encargados de esta tarea fueron los consultores externos, docentes facilitadores y la responsable de formación para el desarrollo empresarial del proyecto. Con esta información se identificaron los avances del proyecto y se establecieron las medidas correctivas para superar las dificultades detectadas en la ejecución de los programas.

3) La evaluación de impacto

Tuvo por finalidad cuantificar el efecto que producen sobre los beneficiarios los programas de formación emprendedora con la metodología CODE, tanto a nivel de conocimientos como actitudes definidas en los indicadores de las dimensiones de empleo de calidad o trabajo decente. Asimismo, se evaluaron los efectos generados en la percepción y evaluación de cambios en el ámbito laboral, personal y familiar. Para establecer el contraste, se recurrió a un grupo testigo formado por estudiantes que no habían llevado la formación emprendedora con CODE y con características similares a la muestra de beneficiarios. El instrumento utilizado fue una encuesta de evaluación de impacto, la cual fue construida tomando en consideración la prueba aplicada para determinar la línea base, pero se modificaron aquellas preguntas que eran ambiguas.

Para cumplir a plenitud con el propósito del M/E, se precisaron los indicadores de aprendizaje y cambio actitudinal hacia el trabajo decente y se desarrollaron los instrumentos de evaluación cuantitativa y cualitativa tomando en consideración las propuestas conceptuales de Bonnet, *et al.* (2003) y Standing (2002). Es importante indicar que siendo la noción de trabajo decente una compleja red conceptual que se vincula con temas normativos, macroeconómicos y conductuales, los índices propuestos no agotan la riqueza de sus contenidos. Es

importante, también, ser conscientes de la necesidad de elaborar una serie de indicadores micro para su evaluación.

A nivel individual, el concepto de trabajo decente expresa las aspiraciones de las personas respecto a sus vidas laborales. Estas incluyen: ejercicio de derechos en el trabajo; oportunidades en el empleo (incluidos ingresos justos); protección y seguridad; voz, representación y reconocimiento. Todas constituyen dimensiones multidisciplinarias que se abordan simultáneamente para intentar reflejar esa complejidad (OIT, 1999)⁵.

Desde una perspectiva micro, el concepto de trabajo decente se sustenta en la necesidad de seguridad básica para todos, en los planos social, laboral y también en el ámbito del trabajador individual. Así, se le puede asignar prioridad causal a la seguridad de ingresos y de representación, pues sin garantías de ingresos razonables las personas carecen de libertad real para tomar decisiones racionales y conducirse responsablemente en sociedad. Asimismo, sin representación colectiva e individual se dificulta el desarrollo de las personas que pertenecen a grupos vulnerables, ya que ellas no podrían hacer oír su voz (Bonnet *et al.*, 2003). Para conducir esta propuesta fue necesario precisar los indicadores que daban soporte a los diferentes aspectos vinculados al trabajo decente. A continuación se precisará el contenido de los mismos.

Indicadores de trabajo decente:

Se consideraron los siguientes indicadores específicos de las dimensiones de empleo de calidad basados en la noción de trabajo decente arriba descrita:

Dimensión de seguridad ocupacional: posibilidad de desempeñarse laboralmente y lograr un desarrollo de carrera sin ser discriminado por razones étnicas, de género o de minusvalía.

-
- ⁵ Cabe señalar que en la acción de la OIT, el trabajo decente se refleja en cuatro objetivos estratégicos:
- a. Objetivo estratégico 1: Promover y cumplir las normas, principios y derechos fundamentales en el trabajo. Se nutre del contenido de los convenios y la declaración de la OIT relativa a los principios o derechos fundamentales en el trabajo y su seguimiento.
 - b. Objetivo estratégico 2: Crear mayores oportunidades para las mujeres y los hombres, con el objeto de que dispongan de ingresos y un empleo decente. La OIT viene propugnando, como guía principal para su acción, el fomento de las oportunidades de trabajo decente y productivo para todos los hombres y mujeres. Se trata no solo de promover la creación de empleos sino de que estos sean de calidad.
 - c. Objetivo estratégico 3: Realzar el alcance y la eficacia de la protección social para todos. El progreso económico debe aunarse a la estabilidad social, lo cual exige garantizar al trabajador o trabajadora un mínimo de protección social, salud en el trabajo y seguridad social.
 - d. Objetivo estratégico 4: Fortalecer el tripartismo y el diálogo social. El diálogo social es el instrumento esencial para promover y consolidar los principios y derechos fundamentales en el trabajo, alcanzar las metas en materia de empleo y mejorar la protección social.

Dimensión de ingresos: probabilidad de recibir una retribución económica razonable que permita a los trabajadores enfrentar diversas contingencias y mejorar su calidad de vida. Implica equidad económica.

Dimensión de mercado de trabajo: oportunidad de desempeñar una actividad que reporte ingresos razonables.

Dimensión de seguridad ocupacional: estabilidad laboral que implica la existencia de protección contra el despido improcedente y arbitrario así como la oportunidad de obtener una reparación en caso de que ello ocurra.

Dimensión de seguridad y salud en el trabajo: mide la existencia de condiciones de seguridad y salud del ambiente laboral que incluye variables como el índice de accidentes en el trabajo, nivel de estrés y carga laboral.

Dimensión de desarrollo profesional: oportunidades y posibilidades de capacitación continua (incluye el apoyo financiero por parte de la empresa).

Dimensión de seguridad en representación: alude a la posibilidad de que todo individuo o grupo ejerza su derecho de «hacer oír su voz» a través de un órgano capaz de negociar en su nombre.

Los indicadores de estas dimensiones fueron evaluados mediante cuestionarios que midieron el nivel de conocimientos alcanzados por los beneficiarios sobre dichas dimensiones. Asimismo, se registraron las respuestas de los jóvenes en ítems destinados a medir actitudes o disposición a evaluar de forma positiva o negativa las dimensiones indicadas de calidad del empleo, que representan el concepto de trabajo decente.

Partiendo de los indicadores de las dimensiones de la calidad en el empleo o trabajo decente, se desarrolló un conjunto de instrumentos para recoger la información: una encuesta con datos generales y una prueba de entrada y salida para medir el incremento de aprendizaje cognitivo de los alumnos beneficiados por los programas de formación.

5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO ORIENTADO A PROMOVER LA CAPACIDAD EMPRENDEDORA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Antes de presentar de manera detallada un conjunto de aspectos metodológicos (diseño, muestra, procedimiento y análisis), es importante establecer ciertas consideraciones planteadas para el estudio. Se pensó que era primordial la participación de los involucrados en el diseño e implementación de las acciones de monitoreo y evaluación. Para ello, se desarrollaron cuatro actividades principales:

1. La identificación de los *actores involucrados*, entre los cuales se consideró a los funcionarios del Ministerio de Educación, los directivos, los docentes y los alumnos beneficiarios.
2. El *compromiso* de los actores involucrados en el proceso de ejecución, para participar activamente en el registro de la información a través de instrumentos diseñados especialmente.
3. La *coordinación y participación*, entre el equipo de trabajo del proyecto y los actores involucrados. Estas acciones permitieron una fluida administración de las encuestas y el levantamiento oportuno de la información.
4. El *acompañamiento* por parte del proyecto a las actividades de los directores y docentes para absolver las consultas y solucionar los problemas que se pudieron generar en la aplicación de las mismas.

Tomando en cuenta las actividades mencionadas, centralmente orientadas a fomentar la participación de los involucrados en el estudio, se precisaron cuatro objetivos que se listan a continuación:

Objetivos:

1. Determinar si existen diferencias significativas en los conocimientos de las dimensiones de empleo de calidad o trabajo decente entre el grupo beneficiario y el grupo testigo, diferenciados por sexo;
2. Analizar si existen diferencias significativas en las actitudes hacia las dimensiones del trabajo decente entre el grupo beneficiario y el grupo testigo, diferenciados por sexo;
3. Determinar si existen diferencias significativas en las percepciones y evaluaciones de cambios en el estado laboral, personal y familiar del grupo beneficiario, diferenciado por sexo.

Diseño, muestra y procedimiento:

Utilizando un diseño cuasi-experimental⁶ se consideraron dos grupos, uno experimental y otro de control. En ambos grupos se debe evaluar la variable dependiente al finalizar la aplicación del tratamiento experimental. Su esquema es:

Grupo experimental	X	O1
Grupo de control		O2

O1 y O2 representan las mediciones de impacto y X la aplicación del efecto (taller CODE).

⁶ Campbell y Stanley, 1965.

Para el desarrollo del estudio, se controló también la variable género y se observó su efecto sobre las variables dependientes (indicadores de conocimientos y actitudes del trabajo decente y los indicadores de estado emocional).

El instrumento aplicado fue una encuesta de evaluación de impacto, la cual fue construida a partir de la prueba aplicada en el desarrollo de la línea base en la que se atendieron los requerimientos psicométricos de validez y confiabilidad. También se realizaron análisis cualitativos de los resultados utilizando documentos tales como informes, reportes de testimonios y entrevistas aplicadas a los estudiantes del grupo seleccionado.

En total, el programa aplicó la metodología CODE a una muestra de 9000 estudiantes. Durante el período de ejecución del programa se logró atender dos promociones de estudiantes de secundaria, la primera entre agosto y diciembre del año 2004; y la segunda, durante el siguiente año escolar, entre los meses de mayo y setiembre del 2005.

Análisis de perfiles de los participantes del grupo beneficiario y testigo:

Los participantes se distribuyeron en un grupo beneficiario y un grupo testigo, los cuales incluían hombres y mujeres de manera proporcional. En el grupo beneficiario, las mujeres constituyeron el 51,9% y los hombres el 48,1%. Nueve de cada diez estudiantes de este grupo nacieron en zonas urbanas de Lima y provincias, no hay variación de acuerdo al sexo respecto a este dato. Adicionalmente, los participantes tenían como idioma materno el castellano. El 64,7% indica que no pertenecen a ninguna de las etnias mayoritarias del Perú, solo el 29,5% manifiesta pertenecer a etnias andinas y un 5,8% a grupos amazónicos. En el grupo testigo, las mujeres representaron el 56,6% y los hombres el 43,4%.

Debe resaltarse que si bien un porcentaje relevante del grupo beneficiario manifiesta tener procedencia indígena (andina o amazónica), ninguno de ellos maneja las lenguas indígenas de estos pueblos. Esto puede deberse a que los jóvenes residentes de las grandes ciudades como Lima pertenecen en su mayoría a familias de segunda o tercera generación de migrantes, por lo que no acceden o aprenden las lenguas de origen como parte de su acervo cultural.

Los análisis realizados también indican que tanto en el grupo beneficiario como en el grupo testigo las familias poseen un negocio propio (33,9% y 36,3% respectivamente). Casi todos los participantes se dedican solo a estudiar en la escuela. Son pocos los estudiantes que trabajan, solo el 20,1% de los que pertenecen al grupo beneficiario lo hace y 13% del grupo testigo. Sin embargo, es importante resaltar que aquellos que trabajan y pertenecen al grupo beneficiario son mayoritariamente varones (62,5%). El bajo porcentaje de estudiantes que

trabaja se relaciona con su limitado aporte económico a la familia. Esta situación podría indicar que algunos jóvenes que trabajan solo lo hacen para cubrir sus gastos personales.

Situación inversa es la que se observa respecto al apoyo en las tareas domésticas. Casi la totalidad de los jóvenes de ambos grupos (beneficiario y testigo), 92,9% y 95,5%, ayudan en las tareas de la casa. En este aspecto, es interesante observar que no existe una mayor diferencia porcentual entre los hombres (H) y las mujeres (M) que colaboran en el hogar. Sin embargo sí hay variación en el subgrupo de estudiantes que no ayudan, se puede notar claramente que en este caso la mayoría son hombres (70,6%).

En relación al cuidado de algún familiar, se ha podido observar que la mayoría de los estudiantes del grupo total no tiene esta responsabilidad. Los porcentajes son similares en el grupo beneficiario y el grupo testigo (66,9% y 64,6%, respectivamente), observándose que solo tres de cada diez estudiantes sí tienen responsabilidades del cuidado de algún miembro de la familia, sin una mayor diferencia entre mujeres y hombres.

En conclusión, se puede afirmar que los grupos bajo estudio, tanto beneficiario como testigo, están formados por jóvenes que tienen como actividad principal los estudios y el apoyo en las tareas de la casa. Es un porcentaje minoritario el que comparte su vida estudiantil con un trabajo u otro tipo de responsabilidades adicionales como el cuidado de algún familiar.

6. RESULTADOS

El análisis comparativo de los resultados obtenidos, tanto en el grupo beneficiario como en el grupo testigo, respecto a la línea de base y luego de la intervención con el taller de formación emprendedora CODE, muestra con claridad los efectos positivos de tal intervención con respecto al incremento de conocimientos y al cambio de actitudes entre los beneficiarios. En cuanto al primer aspecto, se constató que hubo un incremento significativo de conocimientos en cinco de las siete dimensiones del empleo de calidad o trabajo decente elegidos (seguridad de ingresos, mercado de trabajo, seguridad en representatividad, seguridad en el trabajo y condiciones de salud ocupacional), dichos resultados se pueden apreciar en la tabla 10.1

Tabla 10.1
Cambios en los conocimientos del grupo beneficiario sobre las dimensiones del trabajo decente respecto a su línea de base

Áreas de conocimiento	Línea base	Beneficiarios N = 239	Z
	M	M	
Seguridad de ingresos	0,53	0,69	8,89 ***
Seguridad en representación	0,58	0,77	6,99 ***
Mercado de trabajo	0,30	0,57	27,83 ***
Seguridad de empleo	0,45	0,48	1,25
Seguridad ocupacional	0,74	0,82	4,26 ***
Seguridad/salud en el trabajo	0,44	0,56	6,40 ***
Desarrollo profesional	0,52	0,46	-1,86
CONOCIMIENTO TOTAL	0,56	0,58	1,47

* $p < ,05$, ** $p < ,001$, *** $p < ,001$

Al comparar conocimientos hacia el trabajo decente entre los grupos beneficiario y testigo, no hay duda respecto a que el grupo beneficiario desarrolló conocimientos más precisos sobre los fenómenos cubiertos por las dimensiones del trabajo decente (ver tabla 10.2).

Tabla 10.2
Conocimientos de dimensiones de trabajo decente por grupo

Áreas de conocimiento	Grupo beneficiario N = 239	Grupo testigo N = 113	Z
	M	M	
Seguridad de ingresos	0,69	0,47	7,85 ***
Seguridad en representación	0,77	0,49	5,63 ***
Mercado de trabajo	0,57	0,45	6,56 ***
Seguridad de empleo	0,48	0,28	4,72 ***
Seguridad ocupacional	0,82	0,64	5,28 ***
Seguridad/salud en el trabajo	0,56	0,32	7,22 ***
Desarrollo profesional	0,46	0,40	1,15
CONOCIMIENTO TOTAL	0,58	0,35	6,91 ***

* $p < ,05$ ** $p < ,001$ *** $p < ,001$

Con respecto a los resultados totales vinculados a las actitudes hacia las dimensiones del empleo de calidad o trabajo decente, se aprecia que si bien el grupo beneficiario alcanzó mayores puntajes que los reportados en su línea base, los varones alcanzaron una actitud más favorable que las mujeres ($M = 3,74-3,49$) al interior del grupo. Esta información es relevante aunque los resultados no son significativos desde un punto de vista estadístico.

En términos de la evaluación de las actitudes, la tabla 10.3 sugiere que el taller de formación emprendedora CODE provocó un cambio positivo en las actitudes hacia las dimensiones del empleo de calidad o trabajo decente. Ello ocurrió en el grupo beneficiario y pudo constatarse al comparar los resultados obtenidos en este grupo luego de la intervención y contrastar los mismos con los datos obtenidos en la línea base.

Asimismo, al comparar al grupo beneficiario con el testigo, se constata que las actitudes del grupo beneficiario tienden a ser más favorables que las del testigo respecto a la seguridad en el empleo y el desarrollo profesional (ver tabla 10.4).

Tabla 10.3
Cambios en las actitudes del grupo beneficiario sobre las dimensiones del trabajo decente respecto a su línea de base

Áreas de actitudes	Línea base M	Grupo beneficiario	Z
		N = 239 M	
Seguridad de ingresos	2,60	3,68	23,30 ***
Seguridad en representación	3,35	3,52	2,31 ***
Mercado de trabajo	3,05	3,23	2,87 ***
Seguridad de empleo	3,34	4,33	23,55 ***
Seguridad ocupacional	3,15	3,45	3,96 ***
Seguridad/salud en el trabajo	3,05	3,42	2,96 ***
Desarrollo profesional	3,10	3,63	17,43 ***
ACTITUD TOTAL	3,16	3,61	10,87 ***

* $p < ,05$ ** $p < ,001$ *** $p < ,001$

Tabla 10.4
Indicadores de actitud hacia el trabajo decente por grupo

Áreas de actitudes	Grupo beneficiario	Grupo testigo	Z
	N = 239	N = 113	
	M	M	
Seguridad de ingresos	3,68	3,47	2,92 **
Seguridad en representación	3,52	3,38	1,25
Mercado de trabajo	3,23	3,15	1,16
Seguridad de empleo	4,33	3,90	5,77 ***
Seguridad ocupacional	3,45	3,17	2,23 **
Seguridad/salud en el trabajo	3,42	3,33	1,06
Desarrollo profesional	3,63	3,34	5,36 ***
ACTITUD TOTAL	3,61	3,42	3,35 **

* $p < ,05$ ** $p < ,001$ *** $p < ,001$

Con respecto a la percepción y evaluación de los estudiantes del grupo beneficiario sobre la experiencia de participar en los programas de formación emprendedora con la metodología CODE, se aplicó un cuestionario con respuestas cerradas. Los resultados obtenidos revelan que explícitamente se plantea una alta motivación y claro interés por la vida laboral, atributos personales básicos para emprender un trabajo productivo que les permitirían aprovechar posteriormente las oportunidades que brinda el mercado de trabajo. La satisfacción de necesidades básicas y las aspiraciones son motivos importantes para trazarse una ruta que permita alcanzar metas y objetivos (ver tabla 10.5) propuestos por los jóvenes. Este es un proceso que desarrollan las personas permanentemente para generar cambios, crecer y realizarse.

Tabla 10.5
Percepción de la satisfacción de necesidades básicas

Necesidades básicas	Frecuencia	%
Muy satisfechas	58	24.3
Satisfechas	58	24.3
Algo satisfechas	97	40.5
Insatisfechas	19	8.1
Muy insatisfechas	6	2.7
Total	239	100

Tabla 10.6
Percepción de la Satisfacción con la Actividad Laboral

Actividad laboral	Frecuencia	%
Muy satisfactoria	18	7,7
Satisfactoria	172	71,8
Algo satisfactoria	31	12,8
Insatisfactoria	12	5,1
Muy insatisfactoria	6	2,6
Total	239	100

Respecto a la percepción de la satisfacción con la actividad laboral (ver tabla 10.6), en el grupo beneficiario se observa que predominan las calificaciones de «satisfechas», «medianamente satisfechas» y «muy satisfechas»; es decir, luego de participar en los programas de formación con la metodología CODE, se perciben posibles mejorías en su situación laboral

En relación a la percepción de bienestar, en el grupo beneficiario predominan los que responden indicando que se sienten bien y muy bien. Específicamente, con respecto de la evaluación de su mejoría personal (ver tabla 10.7) consideran que esta se ha dado después de la experiencia de formación emprendedora. Los estudiantes beneficiarios perciben también (ver tabla 10.8) que su situación familiar ha mejorado («algo» y «mucho») y después de participar en los programas de formación emprendedora con CODE señalan la voluntad de compartir sus nuevos conocimientos con otras personas de su entorno familiar.

Tabla 10.7
Mejoría de la situación personal después de participar en CODE

Mejora personal	Frecuencia	%
Mucho	82	34,2
Algo	138	57,9
Poco	13	5,3
Nada	6	2,6
Total	239	100

Tabla 10.8
Mejoría de la situación familiar después de participar en CODE

Mejora familiar	Frecuencia	%
Mucho	44	18,4
Algo	176	73,7
Poco	13	5,3
Nada	6	2,6
Total	239	100

Por lo tanto, se concluye que en el grupo beneficiario la evaluación general de su situación ha mejorado después de participar en los programas de formación emprendedora con la metodología CODE.

7. CONCLUSIONES

El éxito del programa de intervención aplicado demuestra empíricamente que es posible desarrollar las bases de una cultura empresarial favorable y fortalecer las actividades emprendedoras de los jóvenes atendiendo a variables de índole psicológica y personal.

La psicología de la motivación explica por qué un comportamiento aparece, se mantiene o desaparece. Los jóvenes que han participado de la experiencia de capacitación con la metodología de formación emprendedora han logrado incorporar de manera favorable conocimientos y actitudes positivas hacia el empleo de calidad basado en la noción de trabajo decente. El programa de intervención descrito en el presente artículo se ha orientado a modificar ciertas creencias establecidas con respecto al trabajo, a brindar conocimientos y a cambiar actitudes. Estas variables impactan inevitablemente en el contenido motivacional de los participantes y generan resultados inicialmente positivos.

En los distintos indicadores de conocimiento y de actitudes hacia el empleo de calidad, el grupo beneficiario supera el desempeño de la línea base y del grupo testigo. Las mujeres presentan más conocimientos que los hombres en algunos indicadores. Es importante resaltar también que los estudiantes indicaron que, luego de participar en los programas de formación emprendedora con la metodología CODE, su situación personal y familiar ha mejorado.

Por los resultados obtenidos, cabe afirmar que en términos generales, el programa de formación emprendedora con la metodología CODE produjo un impacto positivo y elevado en los conocimientos y actitudes frente al empleo de

calidad en los estudiantes de educación secundaria de centros educativos públicos, representados en este estudio por el grupo beneficiario.

De esta manera, se puede verificar que, en definitiva, con programas de formación emprendedora en la educación secundaria se está contribuyendo a generar una base cognitiva, motivacional y actitudinal hacia la formación de emprendimientos y el autoempleo que sustenten una cultura empresarial con valores, capacidades y conductas que llevan a los jóvenes estudiantes secundarios a desarrollar el conocimiento y la expectativa de un trabajo decente para cuando se incorporen al mercado de trabajo. Por su influencia positiva en la formación de aspiraciones y expectativas de los jóvenes sobre su futuro desempeño en el mundo del trabajo, dicha motivación puede convertirse en una herramienta poderosa para salir de la pobreza y abrir un camino de desarrollo y bienestar de quienes más lo necesitan. Asimismo, se considera relevante que si bien los resultados de los cambios de actitudes hacia las dimensiones del trabajo decente han sido destacados en el grupo beneficiario respecto a la línea de base, el poco efecto encontrado con respecto al grupo testigo lleva a plantear la necesidad de profundizar y darle sostenibilidad a los procesos de formación de mejores actitudes respecto a temas como los derechos de representación de los trabajadores, las oportunidades en el mercado de trabajo y las condiciones de seguridad y salud laboral.

Adicionalmente, si se busca desarrollar políticas, normas, programas y proyectos para el fomento y desarrollo de la MYPE y el autoempleo, es indispensable destacar también, junto a los factores motivacionales, otros aspectos del entorno, como el desarrollo local y la creación de servicios especializados (como la capacitación, la financiación, el acceso a mercados, la asistencia técnica y otros) (Tueros, 2007). Sin embargo, para promover el fundamental papel que juega el emprendedor en el proceso de desarrollo debe tenerse en cuenta incluir en tales políticas elementos que desarrollen los aspectos más importantes de la disposición psicológica a emprender, tales como la capacidad de alerta a las oportunidades, la motivación de logro, la capacidad de planificación, la evaluación de riesgos y la toma de decisiones racionales, etcétera. Por ello, la política más eficaz para fomentar la creación de nuevas empresas competitivas y la generación de jóvenes líderes empresariales debe partir por promover la formación de perfiles emprendedores desde la escuela, para que la gente joven que se encuentra en formación desarrolle las primeras nociones sobre el empresariado y las oportunidades que ofrece, y para que su integración futura al mundo del trabajo sea rápida y menos áspera.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonnet, F., Figueredo, J. B. & Standing, G (2003). Una familia de índices de Trabajo Decente, *Revista Internacional del Trabajo*, 22 (2), 233-261.
- Bosma, N., Acs, Z., Autio, E., Coduras, A. & Levie, J. (2009). GEM: *Global Entrepreneurship Monitor 2008 Executive Report*. Recuperado el 10 de enero del 2009, de <http://www.gemconsortium.org/download.asp?fid=849>
- Campbell, D. & Stanley, H. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Design for Research*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coduras, A. (2006). La Motivación para Emprender en España. *Ekonomiaz*, 62, 13-39.
- Chacaltana, J. (2006). *Empleos para los Jóvenes*. Lima: CEDEP.
- Fayolle, A. (2007). *Entrepreneurship and New Value Creation: The Dynamic of the Entrepreneurial Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GEM-ESAN (2006). *Global Entrepreneurship Monitor Peru 2006*. Lima: ESAN.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2003). *Compendio Estadístico*. Lima: INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2008). *Compendio Estadístico*. Lima: INEI.
- Kim, G. (2008, primavera). Entrepreneurship and Self-Employment: The State-of-the-Art and Directions for Future Research. *New England Journal of Entrepreneurship*, 11 (1), 39-52.
- Kirzner, I. (1973) *Competition and Entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press.
- Manu, G., Nelson, R. & Thiongo, J. (2001). *Conozca De Empresa (CODE): Educación empresarial en la educación vocacional y técnica. Materiales de capacitación*. Lima: OIT, Oficina Subregional Andina.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular 2009*. Recuperado el 10 de enero de 2009, de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=dcn_2009.pdf
- Oficina Internacional del Trabajo, OIT (1999, junio). *Trabajo Decente*. Memoria del Director General presentada a la 87a. Conferencia Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza.
- Oficina Internacional del Trabajo, OIT (2005). El Empleo de los Jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Informe VI: Promoción del empleo de los jóvenes: abordar el desafío. *Conferencia Internacional del Trabajo, 93a. reunión*. Ginebra: OIT.

- Oficina Internacional del Trabajo, OIT (2009). *Panorama Laboral de América Latina y el Caribe*. Lima: Oficina Regional OIT para las Américas.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Schumpeter, J.A (1934). *The Theory of Economic Development*, Harvard: Cambridge University Press.
- Standing, G. (2002). From People's Security Surveys to a Decent Work Index. *International Labour Review*, 141 (1), 441-454.
- Tueros, M. (2007). Potencial emprendedor juvenil en la región y sus políticas e instrumentos de promoción, en OIT, *Trabajo Decente y Juventud en América Latina, Documentos de Base 2*. Lima: OIT. Recuperado el 10 de enero del 2009, de http://white.oit.org.pe/tdj/docum_base/pdfs/tueros_empjreg.pdf
- Wigfield, A. & Eccles, J. (Eds.). (2002). *Development of Achievement Motivation*. San Diego, USA: Elsevier.

PARTE III

APLICACIONES DE LA PROPUESTA TEÓRICA
DE PERSPECTIVA DE TIEMPO FUTURO

Capítulo 11

El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil

Willy Lens^{*}
Maarten Vansteenkiste^{**}
Joke Simons^{***}

1. INTRODUCCIÓN

Motivación como proceso psicológico

El término «motivación» se deriva del latín «movere» que significa «mover». La motivación estudiantil se refiere, fundamentalmente, a fuerzas psicológicas que mueven a los estudiantes, los llevan a la acción y los mantienen constantemente activos. En el ámbito de la psicología de la motivación se encuentran implicados diferentes procesos psicológicos encubiertos y se asume que dichos procesos explican el comportamiento o acción que un individuo realiza en un período determinado. La motivación básicamente explica el inicio y persistencia de cualquier actividad intencional dirigida hacia una meta, así como el grado de esfuerzo que se despliega durante su ejecución y la satisfacción que produce realizarla observando los resultados que genera. En general, cuanto más y mejor motivadas se encuentren las personas y particularmente los estudiantes, mayor tiempo emplearán en realizar ciertas actividades o estudiar, disfrutando por ende, más de ello. Como consecuencia, los resultados obtenidos serán mejores.

En el ámbito teórico de la motivación, es muy importante tener claridad conceptual acerca de las diferencias existentes entre teorías relacionadas al contenido de la motivación y las vinculadas a los procesos. Las teorías ligadas al contenido solo relacionan el comportamiento con las diferencias individuales centradas en ciertos rasgos de personalidad, tales como necesidades y motivos

^{*} Departamento de Psicología de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

^{**} Departamento de Psicología de la Universidad de Gante, Bélgica.

^{***} Centro Católico de Formación Docente Malinas, Bélgica.

(ej. motivo de logro). De modo contrastante, las teorías de la motivación orientadas a los procesos (Atkinson, 1964; Atkinson & Feather, 1966; Lewin, 1935; 1938) no consideran la motivación como una disposición de la personalidad; es conceptualizada mas bien como una fuerza psicológica que es resultado de procesos psicológicos en los cuales interactúan las disposiciones de la personalidad (curiosidad de los estudiantes, motivo de logro, temor a fallar, perspectiva de tiempo futuro) y ciertas características situacionales (contenido del curso, estilo de enseñanza, dificultad de la tarea, utilidad percibida de la tarea o instrumentalidad). Lewin aplicó también a la motivación, su fórmula general sobre el comportamiento $C = f(P, A)$. La aproximación acerca de la motivación como proceso psicológico se ilustra con mayor precisión mediante la fórmula usada por Lewin para «fuerza psicológica».

Para Lewin, la motivación es una fuerza psicológica representada como un vector. La fuerza de la motivación o la fuerza psicológica (F) para que un individuo «p» se esfuerce o luche por una meta «m» o $F(p,m)$ es una función positiva de la valencia de dicha meta $Va(m)$ y una función negativa de la distancia psicológica entre la persona y la meta $e(p,m)$ o $F(p,m) = f(Va(m) / e(p,m))$. El valor anticipado de una meta (por ejemplo, el éxito en un examen) depende de la necesidad o tensión (t) de la persona (por ejemplo, la necesidad de ser exitoso en una tarea de logro) y de la naturaleza percibida (ej. grado de dificultad, tipo de habilidades requeridas por la tarea) o cualidad del objeto m. Por tanto, la fórmula puede ser reescrita de la siguiente manera: $F(p,m) = f(Va(m) / ep,m = f(t,m) / ep,m)$. La fuerza que actúa sobre un individuo para que se esfuerce por una meta puede ser elevada al incrementarse la necesidad por ese objeto meta y/o la calidad y/o cantidad de la meta; también puede lograrse mediante la reducción de la distancia psicológica entre el individuo y el objeto meta. Tal como se explicará de modo más detallado en el presente capítulo, la perspectiva de tiempo futuro individual afecta la distancia percibida o psicológica hacia la meta dependiendo de su ubicación en un futuro distante o cercano.

Una de las implicancias de mayor relevancia al conceptualizar la motivación en los términos mencionados, es que la motivación estudiantil puede ser influida al realizar cambios en los estudiantes (ej. incrementando su curiosidad, reduciendo su ansiedad frente a los exámenes, elevando sus expectativas o elaborando su perspectiva de tiempo futuro); también puede modificarse generando variaciones en el entorno (padres, pares, escuela, aula, profesores, contenido del curso, dificultad de tarea, premios, etcétera) o podría intervenir en ambos aspectos, es decir en estudiantes y entorno simultáneamente. En el presente capítulo se discutirá la importancia motivacional de las diferencias individuales vinculadas a la perspectiva de tiempo futuro. Debido a que se relacionará,

como variable motivacional, la perspectiva de tiempo futuro con las teorías motivacionales que son ampliamente utilizadas en la investigación educativa, se discutirán brevemente los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca, las teorías de metas de logro y de autodeterminación (ver capítulos 1, 2 y 9 en este volumen).

2. CÓMO MOTIVAR A LOS ESTUDIANTES

2.1. Motivación estudiantil intrínseca y extrínseca

El aprendizaje y los logros en la escuela son intencionales e implican actividades orientadas hacia la meta. Dichas metas motivacionales, elaboradas por los estudiantes, pueden ubicarse en dos dimensiones: intrínseca vs. extrínseca e inmediata vs. futura.

Hasta hace poco, la investigación vinculada a la motivación estudiantil debatía fundamentalmente sobre los diferentes tipos de motivación intrínseca. Entre ellas destacaban la necesidad de conocimiento (curiosidad), de ser competente, eficiente, de tener dominio, de ser autónomo y autodeterminado o tener necesidad intrínseca de éxito y temor al fracaso (ver Covington, 2000; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). La motivación estudiantil es, para la mayoría de alumnos, una combinación de lo intrínseco y extrínseco. Los estudiantes están intrínsecamente motivados cuando su aprendizaje o desempeño representan, en sí mismos, una meta. Por el contrario, están extrínsecamente motivados si dichas actividades se realizan por causas materiales, premios o aspectos contingentes que no se relacionan intrínsecamente con el aprendizaje escolar. Aprender y tener éxito en las pruebas y exámenes son, por lo tanto, actividades instrumentales que permiten obtener premios o evitar castigos. Esta instrumentalidad percibida crea un tipo particular de motivación extrínseca que será denominada motivación instrumental.

Cada meta intrínseca y extrínseca que subyace a una acción particular, puede ser concebida como recurso adicional de motivación para dicha acción. Sin embargo, numerosos estudios experimentales, desarrollados a lo largo de los últimos veinticinco años, han mostrado que los recursos intrínsecos y extrínsecos de motivación no son necesariamente aditivos. Los premios extrínsecos que son exógenos a la naturaleza del aprendizaje o la tarea de logro pueden aminorar la motivación intrínseca existente (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; 1992; Deci, Koestner & Ryan, 1999; Lepper & Greene, 1978; Luyten & Lens, 1981). Los premios y otras variables de control pueden causar también un cambio, de interno a externo, en el *locus* de causalidad. Cuando los individuos se encuentran intrínsecamente motivados ponen de relieve su propio interés como única razón para

aproximarse a un tema o realizar una tarea. Cuando ellos reciben de manera repetida premios extrínsecos por hacer las mismas actividades, dichos premios serán gradualmente percibidos como las razones (externas) para aprender o realizar ciertas acciones. Luego de un período, lo extrínseco sustituye el interés intrínseco y se convierte en el eje de control de las actividades estudiantiles. La percepción de autonomía o autodeterminación y el interés intrínseco desaparecen.

No solo los premios sino también la evaluación sumativa, la vigilancia, coerción, presión de tiempo, etcétera, pueden causar un cambio en el *locus* de causalidad e ir de lo interno a lo externo. Estas circunstancias reducen la motivación intrínseca y muy a menudo aminoran la calidad del desempeño estudiantil. Se considera que el bajo nivel de motivación intrínseca entre muchos alumnos de la escuela secundaria, se debe parcialmente al efecto reductor que se produce cuando los estudiantes reciben gran cantidad de premios asociados a un buen rendimiento y por esforzarse en el colegio. Harter encontró «[...]un cambio sistemático relacionado con las notas o grados obtenidos por los estudiantes, dicho cambio se producía entre el tercer y noveno grado, se cambiaba de una orientación motivacional predominantemente intrínseca a una más extrínseca, el mayor cambio ocurría entre el sexto grado, correspondiente a estudiantes de la escuela elemental, y el séptimo grado, correspondiente a estudiantes de la escuela secundaria» (Harter & Jackson, 1992, pp. 223-224).

Sin embargo, estudios realizados a niveles experimentales y sustentados en meta-análisis, muestran que los efectos adversos de los premios extrínsecos solo ocurren bajo condiciones restringidas. Los premios no tienen el efecto negativo mencionado sobre la motivación intrínseca cuando se otorgan de manera tal que sus aspectos de control son menos relevantes que sus aspectos informativos. En esta circunstancia, dichos premios no se convierten en la razón por la cual estudiar sino que realzan la auto percepción de competencia e incluso pueden incrementar la motivación intrínseca (Deci & Ryan 1985; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992, p. 168). Debido a que las metas futuras crean motivación extrínseca, una pregunta importante de investigación que será discutida en este capítulo está referida a cómo la perspectiva de tiempo futuro (PTF) de los estudiantes se relaciona con la motivación intrínseca.

2.2. Teoría de la meta de logro

La teoría original de la motivación de logro (Atkinson & Feather, 1966) distinguió dos metas no correlacionadas en situaciones de logro: la meta de ser exitosos y la meta de no fracasar. La primera meta satisface la necesidad de logro, la segunda la necesidad de evitar el fracaso. Especialmente en el ámbito de la

psicología educacional, la teoría de motivación de logro fue reemplazada por la teoría de la meta de logro (Pintrich & Schunk, 2002). En una situación de logro uno puede tener una amplia variedad de metas, pero casi todas las teorías de logro orientado hacia la meta solo consideran las metas de aprendizaje o dominio versus las metas de rendimiento o desempeño (Ames, 1992). Tener orientación hacia el dominio, estar centrado en la tarea o tener metas de aprendizaje significa estar intrínsecamente motivado para entender, dominar o lograr la tarea prevista, aprender, desarrollar habilidades y competencias. Con esta orientación de meta, los desafíos o tareas que representan un reto resultan atractivos y los errores o fallas son permitidos pues no son percibidos como una limitación sino como una oportunidad de aprendizaje. Los estudiantes orientados hacia el dominio o aprendizaje pueden trabajar mucho sin perturbarse porque la gran inversión no es percibida como una compensación por tener una habilidad limitada.

Tener orientación hacia el desempeño o rendimiento significa que la persona no está centrada en la tarea a aprender, no se pone de relieve cuán bueno o malo será el rendimiento o desempeño personal en esa tarea, sino más bien se resalta cómo el protagonista será percibido por otros. Una tarea de logro es entendida, en este caso, como una competencia con otros: la persona desea desempeñarse mejor que los otros, mostrar gran habilidad al compararse. De acuerdo a esta aproximación, el éxito implica que se ha ejecutado la tarea mejor que otros. Estas son las implicancias de la aproximación que resalta la orientación hacia el rendimiento. Tener una orientación evitativa hacia las metas de desempeño significa que uno no desea mostrar su limitada habilidad (al ser comparado con otros). Los individuos que evitan las metas de desempeño evitan tareas desafiantes porque los errores se consideran fallas generadas por una falta de habilidad, lo que debilita su autoestima individual.

Originalmente la teoría de metas de logro fue desarrollada y validada con investigaciones realizadas fundamentalmente en grupos norteamericanos blancos, pero muy pronto fue validada en otras culturas occidentales y no occidentales (Kaplan & Maehr, 2002). Es de suma importancia conocer si en diferentes culturas y grupos étnicos lo siguiente es equivalente: (a) la definición y diferencia entre metas orientadas hacia la tarea y metas de desempeño o rendimiento (competitivas) (b) la estructura de los cuestionarios que miden esas orientaciones de meta (adaptación, traducción) (c) los correlatos conductuales y de bienestar asociados a las diferentes orientaciones de meta (Matos, 2005; Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007).

Muchas escuelas y aulas —si no la mayoría de ellas— están orientadas al rendimiento antes que al aprendizaje. Las tareas de aprendizaje, tales como las que se realizan en casa, son frecuentemente usadas por los profesores y percibidas

por los alumnos como tareas de desempeño en las que se puede tener éxito pero también fallar. Sin embargo, las manifestaciones de aprendizaje estudiantil son evaluadas contra los resultados de sus pares y ello crea competencia. La mayoría de los estudiantes no serán, por cierto, «los mejores» y se volverán, ante esta circunstancia, autodefensivos. Tratarán de proteger su autoconcepto y autovalía evitando mostrar su limitada habilidad. Ellos dejarán de hacer lo mejor o poner mucho esfuerzo porque una inversión limitada puede ser usada como una excusa para (el esperado) bajo desempeño.

2.3. Teoría de la autodeterminación: calidad y cantidad de motivación

Generalmente, las diferencias en motivación se refieren a variaciones en términos de fuerza o intensidad. Las personas se encuentran más o menos motivadas por algo. Sin embargo, hay también diferencias en el contenido o dirección de la motivación. Se tienen diferentes intereses, distintas metas a las cuales se les asigna importancia variada. Algunas personas se encuentran fuertemente motivadas por el éxito en tareas difíciles de lograr, otras se sienten más interesadas en contactos sociales positivos (necesidad de afiliación) o en poder interpersonal (necesidad de poder). Sin embargo, debido al contenido de las metas que se persiguen, algunos tipos de motivación son cualitativamente mejores que otros. En la investigación educacional, la motivación intrínseca es considerada (y reportada) como aquella de «mejor calidad» que la extrínseca. Este tipo de motivación realiza el interés, gozo, satisfacción inherente, búsqueda de desafíos, aprendizaje de nivel más profundo y persistente, etcétera (Stipek, 2002).

En la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; 2002) se distingue entre dos preguntas motivacionales importantes: *por qué* versus *para qué*. ¿Por qué se desea lograr esa meta, cuáles son las razones por las cuales se lucha por alcanzar esa meta? y ¿Qué se desea alcanzar, cuál es la meta (contenido) de la actividad a realizar?

2.3.1. Reguladores conductuales: el POR QUÉ de las acciones

Cuando una actividad está intrínsecamente motivada, difícilmente se puede distinguir entre cuál es su intencionalidad de meta y la razón por la cual dicha actividad se lleva a cabo. La actividad es intrínsecamente satisfactoria, las razones por las cuales se realiza y la meta que persigue son las mismas (ej. desarrollar competencias, obtener mayor conocimiento, ser exitoso en una competencia con un criterio de éxito o excelencia inherente a la tarea). Sin embargo, para las actividades extrínsecamente motivadas parece necesario distinguir entre la meta

o metas que se trata de alcanzar y las razones por las cuales se busca cumplir con dicha meta. Por supuesto, hay múltiples metas extrínsecas que se pueden tratar de obtener por estudiar, trabajar, hacer deporte, etcétera.

Respecto a las razones por las cuales se realiza una actividad, la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) distingue dos tipos de regulación conductual: autónoma versus controlada. Cuando una acción es regulada autónomamente, su *locus* de causalidad percibido es interno (al interior del actor). El interés intrínseco, el gozo y la satisfacción inherente están regulando o controlando la actividad. Para las acciones extrínsecamente motivadas, Ryan y Deci (2002) distinguen cuatro diferentes razones tipo o reguladores conductuales. También afirman que estos cuatro tipos de reguladores conductuales o de control difieren en calidad. Un conjunto de estudios empíricos podrían validar esta última hipótesis (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

Los reguladores externos son considerados los peores, porque correlacionan intensamente con un bajo nivel de bienestar, sensaciones depresivas, poca persistencia y menos efectividad conductual (Vansteenkiste, 2005; Vansteenkiste, Lens, De Witte & Feather, 2005). El *locus* de control percibido o la razón que sustenta la acción es externo o se encuentra totalmente fuera del individuo (ej., un premio extrínseco prometido, una amenaza de castigo, una orden). De acuerdo a lo mencionado, se podría pensar que un estudiante estaría motivado a estudiar el viernes por la noche (tal vez incluso altamente motivado) fundamentalmente porque su madre así le dará permiso para ir a una fiesta el sábado en la noche (motivación extrínseca y regulador externo).

Los reguladores introyectados son de alguna manera mejores. Los individuos introyectan las razones externas para la actividad, sin aceptarlas como razones personales o sin realmente internalizarlas. Por ejemplo, un estudiante puede esforzarse en realizar lo mejor para la escuela, básicamente porque sus padres se lo solicitan y no desea desobedecer porque le produciría cierta culpa. De acuerdo a esta circunstancia, las personas implicadas estudian porque no desean sentir culpa.

Los reguladores identificados ponen en evidencia que la razón para hacer algo es aún originalmente externa, pero en cierto grado también interna porque el individuo percibe la razón para realizar algo como personalmente importante. Una estudiante puede hacer su mejor esfuerzo en la escuela porque desea ir a la universidad y convertirse en una arquitecta. Ella se percibe a sí misma como una arquitecta futura. Esta motivación estudiantil es instrumental, por lo tanto extrínseca (ver capítulo 1) pero ella identifica las razones por las cuáles estudiar. También la meta tiene un valor de relevancia e importancia personal.

Finalmente, el mejor tipo de motivación externa desde una perspectiva cualitativa está referido a los *reguladores integrados*; en este caso la razón externa para

la actividad es percibida como totalmente congruente con el autoconcepto. Es el tipo de conducta extrínsecamente motivada más autodeterminada. El *locus* de control percibido es interno, tal como lo es la motivación intrínseca.

De lo anteriormente señalado se concluye que la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca se torna menos relevante si se consideran los diferentes tipos de reguladores conductuales. Resulta muy importante determinar qué regula mi acción. ¿La causa o razón de mi actividad es parte de mí mismo o es algo que yo experimento como externo a mí? ¿Controlo yo mi comportamiento o es controlado externamente? Ver la distinción que plantea DeCharms' entre *origins* versus *pawns* o personas con un *locus* de control interno o externo respectivamente (DeCharms, 1968). La teoría de la autodeterminación establece una distinción entre motivación autónoma y controlada. La motivación autónoma involucra una actividad intrínseca o extrínsecamente motivada pero caracterizada por un tipo integrado de reguladores. La motivación controlada se refiere a actividades que son extrínsecamente motivadas y caracterizadas por reguladores externos o introyectados.

Numerosos estudios han mostrado el efecto positivo de la autonomía versus la motivación controlada para el aprendizaje, entre ellos destacan el limitado abandono de los cursos o de la escuela, mayor aprendizaje profundo y creatividad, menor procesamiento de información superficial, logros académicos más altos y mayor bienestar (ver Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Vansteenkiste, 2005).

Por otro lado, la mayoría de las culturas escolares y clima en el aula no brindan mucho soporte a la autonomía y ofrecen más bien control. Los estudiantes generalmente no tienen muchas opciones en el sistema escolar. Los profesores (y padres) deciden qué y cuándo el estudiante tiene que aprender. Ellos establecen las fechas límite, amenazan con castigos o prometen premios. Tales medidas de control crean considerable motivación extrínseca pero una baja calidad (ver capítulo 2 y 3). Si los estudiantes no están intrínsecamente motivados, el entorno de aprendizaje debe brindar apoyo para el desarrollo de la autonomía, otorgando razones para estudiar temas particulares en momentos específicos y debería también permitir que los estudiantes puedan identificar los argumentos a favor del estudio o —incluso mejor— que dichas razones se puedan integrar al interior de su verdadero *self*. En esos entornos de aprendizaje los estudiantes aprenderán y estudiarán de manera voluntaria y bien dispuestos. La calidad de este tipo de motivación extrínseca es casi igual a la óptima motivación intrínseca.

2.3.2 Metas intrínsecas y extrínsecas: el QUÉ o PARA QUÉ de las acciones

En la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006) se distinguen dos categorías cualitativamente distintas de metas motivacionales: metas intrínsecas, tales como contribuciones comunitarias, salud, crecimiento personal y afiliación; versus metas extrínsecas, tales como fama, éxito financiero y apariencia física. Las primeras metas son denominadas intrínsecas porque ellas satisfacen las tres necesidades psicológicas innatas que son distinguidas por la teoría de la autodeterminación: las necesidades de autonomía, competencia y relaciones. Asimismo, se espera que dichas necesidades se relacionen de manera positiva al bienestar psicológico y ajuste positivo. Cuando las personas están centradas en metas extrínsecas, tienden a orientarse más hacia comparaciones interpersonales (Patrick *et al.*, 2004; Sirgy, 1998), a cierta aprobación contingente (Kernis, 2003) y a adquirir indicadores externos de autovalía (Kasser, Ryan, Couchman & Sheldon, 2004). De este modo, la búsqueda de metas extrínsecas tiende a asociarse con limitado bienestar y menor funcionamiento óptimo en comparación con aquellos o aquellas que persiguen metas intrínsecas (Kasser & Ryan, 1996). Cuando las personas reportan grandes aspiraciones por metas extrínsecas de vida, tienden a tener menor satisfacción de vida y autoestima, mayor depresión y ansiedad, calidad de relaciones interpersonales más pobre, menor comportamiento cooperativo, mayor prejuicio y actitudes socialmente dominantes (e.g., Duriez, Vansteenkiste, Soenens, & De Witte, 2004; Kasser & Ryan, 1993; 1996; McHoskey, 1999; Sheldon & McGregor, 2000; Sheldon, Sheldon & Osbaldiston, 2000; Vansteenkiste, Duriez, Simons & Soenens, 2006). Este patrón básico ha sido replicado en varias culturas y en varios grupos de edad (Kasser & Ryan, 1996; Ryan, *et al.*, 1999).

Investigaciones previas (Sheldon & Kasser, 1995) han demostrado que la búsqueda de metas intrínsecas tiende a correlacionar con motivos autónomos (ej. interés intrínseco o razones internalizadas), mientras que perseguir metas extrínsecas tiende a ser asociado con motivos controlados (ej. razones externas o introyectadas). No obstante, la investigación ha aclarado que el contenido de la meta (qué) y el motivo de meta (por qué) predicen la varianza independiente en bienestar y ajuste (Sheldon *et al.*, 2004).

Recientemente estos distintos contenidos de meta han sido relacionados a resultados académicamente relevantes. Por ejemplo, Vansteenkiste, Timmermans, Lens, *et al.* (2008) evaluaron las metas intrínsecas en relación a las extrínsecas. Se les pidió a los estudiantes que precisen la importancia que para ellos tenía cada uno de los elementos pertenecientes a un conjunto de metas extrínsecas (ej., riqueza, fama e imagen) y un conjunto de metas intrínsecas (ej. afiliación, crecimiento y comunidad). Los resultados mostraron que la fuerza relativa de las

metas extrínsecas correspondientes a los estudiantes de primer año universitario se relacionaba con señales de desajuste académico. Las metas intrínsecas parecen ser más próximas al ajuste académico que las extrínsecas.

Los hallazgos reportados por las investigaciones tienen implicancias para los maestros y padres, pues ellos pueden elevar el aprendizaje, logro académico y bienestar de los estudiantes ayudándoles a esforzarse por metas intrínsecas antes que extrínsecas o, también, encuadrando las actividades de aprendizaje estudiantil de modo tal que se prioricen metas intrínsecas antes que extrínsecas. Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci (2004) introdujeron un texto de lectura sobre asuntos ecológicos. Las metas de logro eran sustentadas en términos de ahorrar dinero (meta extrínseca) o en términos de contribuir a la comunidad (una meta intrínseca). Se esperaba que el encuadre extrínseco distrajera la atención de los lectores respecto a la tarea de aprendizaje y por tanto, interfiriera con el nivel profundo de aprendizaje. Se esperaba también que el encuadre extrínseco versus el intrínseco generaran resultados cualitativamente distintos respecto a la actividad de aprendizaje. En este mismo estudio, el encuadre extrínseco-intrínseco se introdujo en un contexto de soporte-autonomía o control. Ello se hizo mediante algunos cambios en el fraseo de las instrucciones. En el caso de la orientación sustentada en soporte-autonomía, las instrucciones eran presentadas con el lenguaje de «usted puede» y «se sugiere que usted...» mientras que en las instrucciones orientadas al control se usó el lenguaje: «usted tiene que» y «usted debe.» En línea con múltiples investigaciones anteriores (e.g., Grolnick & Ryan, 1987), se esperaba que el contexto soporte-autonomía orientaría mejor que el de control, las actividades de aprendizaje y el desempeño.

Tal como se esperaba, se encontró que el encuadre de metas intrínsecas promovía un nivel superior de procesamiento profundo y mayor desempeño en las pruebas, así como persistencia sustentada en libre elección. Ello no ocurría en los mismos términos en la condición que priorizaba las metas extrínsecas. Además, el encuadre de metas sustentadas en la condición de soporte-autonomía resaltaba también, de modo favorable, el procesamiento profundo, mejor desempeño en las pruebas y persistencia; no ocurría lo mismo en la opción de control. Estos resultados fueron replicados en otros estudios usando diferentes metas intrínsecas (ej. crecimiento personal y salud), también otras metas extrínsecas (ej. atracción física) y diferentes materiales de aprendizaje (comunicaciones de negocios); la aplicación se realizó en distintos grupos de edad. (5°-6° grados, 11°-12° grados y estudiantes universitarios). La recolección de la información se hizo cuando los participantes aprendían ejercicios físicos (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, *et al.*, 2004; Vansteenkiste, Simons, *et al.*, 2005).

Vansteenkiste, Simons, Lens y Soenens (2004) encontraron que el encuadre de metas intrínsecas versus el extrínseco no solo afectaba de manera diferenciada la persistencia de corto término sino también la de largo alcance. A los estudiantes de grado 10° y 12° se les dijo que el aprendizaje de ejercicios físicos era relevante para favorecer el atractivo físico (meta extrínseca) o para fortalecer la salud física y estar en forma (meta intrínseca). Al final del experimento se le pidió a los participantes que demuestran los ejercicios físicos a otros estudiantes luego de una semana, un mes y cuatro meses. En el cuarto mes de evaluación, los participantes tenían también la oportunidad de registrarse en un curso anual de un arte marcial (tae bo). Los resultados confirmaron y ampliaron la investigación de Vansteenkiste, Simons, Soenens y Lens (2004). El encuadre de metas intrínsecas produjo un desempeño superior e incrementó la persistencia, no solo en la condición de corto término (una semana después del experimento), sino en cada uno de los momentos del estudio longitudinal y predijo la participación de los estudiantes en el curso anual de arte marcial. Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos (2005) examinaron si el encuadre intrínseco versus el extrínseco tenía un efecto diferente respecto al aprendizaje conceptual versus el memorístico. Las metas extrínsecas podrían cambiar y alejar la atención de los estudiantes sobre la tarea de aprendizaje y privilegiar en cambio la instrumentalidad para lograr metas extrínsecas. Se esperaba que centrarse en metas extrínsecas diera resultados en memorización pero no en la comprensión conceptual del material de aprendizaje. Realmente se encontró que el encuadre de metas extrínsecas reduce el aprendizaje conceptual pero no daña el aprendizaje memorístico en los niños. De hecho, en dos de las cinco evaluaciones de aprendizaje memorístico a lo largo de los tres estudios que formaban parte de la investigación de Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos (2005), las metas extrínsecas incluso favorecieron el aprendizaje memorístico. Adicionalmente, cuando las metas se presentaron en lenguaje que reflejaba soporte-autonomía, el aprendizaje conceptual era mayor que cuando se presentaban en lenguaje de control. Este efecto no se encontró en el aprendizaje memorístico.

Tomando como sustento la investigación correlacional y experimental en el ámbito educativo y apoyándose en la teoría de la autodeterminación, se puede concluir que el aprendizaje estudiantil y los logros académicos se elevan si el entorno de aprendizaje adopta metas intrínsecas y descansa en una propuesta de apoyo y autonomía. Ello resulta más favorable que la práctica común de priorizar metas extrínsecas y usar la vía de control (Vansteenkiste, Simons, Lens & Sheldon, 2004; Vansteenkiste, Matos, Lens & Soenens, 2007; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005).

3. EL FUTURO MOTIVA

Muchos «buenos estudiantes» no solo se encuentran intrínsecamente motivados por sus estudios y están orientados hacia la tarea cuando aprenden; también poseen metas educacionales futuras, profesionales e incluso de vida que los motivan desde su actual posición estudiantil. «Entrega lo mejor de ti en el colegio, es muy importante para tu futuro», este es un consejo motivador que muchos padres y profesores usan a nivel mundial. La escolaridad está orientada hacia el futuro. Muchos estudiantes se encuentran motivados para brindar lo mejor de sí y realizar bien sus actividades estudiantiles porque desean continuar sus estudios en un tipo particular de colegio o universidad o graduarse y tener una profesión específica en la vida adulta. Este componente de la motivación total se deriva de metas futuras que son contingentes a las notas y actividades escolares realizadas en el presente. A dicho componente se le denomina «motivación instrumental». Aprender y tener buenas notas tiene un valor utilitario (Eccles, 1984; Eccles, Barber, Updegraff & Wigfield, 1997; Wigfield & Eccles, 1992) cuando son percibidos como instrumentales para lograr otras metas en el futuro cercano o distante. Poseer motivación instrumental implícitamente requiere que los estudiantes hayan establecido metas por ellos mismos y que ellas estén orientadas hacia un futuro cercano o distante; se necesita entonces que se haya desarrollado una perspectiva de tiempo futuro (PTF). La PTF es motivacionalmente relevante porque le da un valor utilitario o instrumental a las actividades de aprendizaje del presente. Como consecuencia, se añadirá motivación instrumental a la motivación extrínseca e intrínseca del presente.

En la sección principal de este capítulo se ha discutido la investigación experimental y correlacional que valida la noción de motivación instrumental y muestra cómo se relaciona con la motivación intrínseca, la orientación hacia la tarea o rendimiento, el nivel de procesamiento de la información, el tiempo empleado en estudiar y las notas.

Para explicar los efectos motivacionales de las diferencias individuales en torno la variable PTF, De Volder y Lens (1982) realizaron una distinción entre el aspecto cognitivo y el dinámico de la PTF. El aspecto cognitivo se refiere a la capacidad de anticipar en el presente no solo lo inmediato, sino también las consecuencias a largo plazo de una acción potencial. Los estudiantes que tienen una PTF larga pueden anticipar las implicancias de sus actividades presentes para un futuro distante y pueden por tanto elaborar, a nivel encubierto, estructuras conductuales cuyo significado es de largo alcance (planes o proyectos). Como consecuencia, el valor utilitario o la instrumentalidad de las acciones presentes (estudiar, obtener buenas notas) se incrementa. Esto aumentará la motivación

instrumental para el aprendizaje en el presente y el cumplimiento de tareas en la escuela. El aspecto dinámico de la PTF se concibe como la disposición para adscribir una alta valencia a las metas, pese a que ellas puedan solo ser alcanzadas en el futuro más distante. En general el valor incentivo de un premio decrece en función a la longitud de su retraso (Ainslie, 1992; Herrnstein, 1970; Mischel, 1981; Rachlin, 1995). Dicho decremento es menos escarpado para individuos que poseen una PTF larga que para aquellos de PTF corta. Debido a que la distancia psicológica orientada hacia esas metas postergadas es más corta para los individuos de PTF larga, el valor incentivo de las metas cronológicamente distantes será más alto cuanto más larga sea la PTF. Como consecuencia de lo anteriormente mencionado, el efecto de las diferencias individuales en la extensión de la PTF sobre el valor incentivo será más pequeño para las metas que se encuentran muy cercanas o muy distantes y no tanto para las metas orientadas hacia un futuro intermedio.

Tomando en consideración la validación de las teorías de expectativa-valor en psicología motivacional, se sabe que las personas se encuentran más motivadas cuando (1) pueden esperar algo más allá de lo que su conducta reflejará como resultado deseado (instrumentalidad) y (2) el valor subjetivo anticipado respecto al resultado es más alto.

De Volder y Lens (1982) encontraron una correlación positiva entre la motivación de los estudiantes del 11° grado y la longitud de su PTF. Al comparar a los estudiantes más motivados con los menos motivados, se observó que los primeros le asignan, de modo significativo, un mayor valor a las metas futuras distantes. También le otorgan, de modo significativo, mayor valor instrumental a su trabajo escolar para alcanzar con ello metas en el futuro cercano y distante. Lens y Decruyenaere (1991) midieron el valor instrumental de estudiar en general (en tres tipos diferentes de educación secundaria) respecto al éxito posterior en la vida (también en general). Los hallazgos indicaron que los subgrupos de estudiantes de alta, mediana y baja motivación (basada en una medida reportada por un cuestionario) diferían significativamente (en la dirección prevista) en el valor instrumental o utilidad asignada a «entrega lo mejor de ti en la escuela» para el éxito de la vida en general.

Van Calster, Lens y Nuttin (1987) encontraron un efecto principal significativo en la instrumentalidad sobre la motivación. Los estudiantes del 11° y 12° grado (edades entre 17 y 19) que percibían su educación como importante para su futuro (alta instrumentalidad) son significativamente más motivados que aquellos que consideran la escuela secundaria como menos relevante (menor instrumentalidad). Sin embargo, los autores también encontraron un efecto de interacción significativo respecto a la instrumentalidad percibida y la actitud

afectiva hacia el futuro individual. La instrumentalidad percibida realzó la motivación estudiantil, pero solo en el caso de los estudiantes que tenían una actitud positiva hacia su futuro individual. Asignarles alta utilidad a los resultados escolares tuvo el efecto opuesto sobre la motivación para estudiar en el caso de los estudiantes que miran de manera negativa su futuro. La combinación de una instrumentalidad percibida alta (de brindar lo mejor de sí en la escuela para un futuro personal) y una actitud positiva respecto a su futuro personal, tuvo un efecto positivo sobre la motivación y sobre los resultados escolares. Una mirada desoladora al futuro pareciera ser una variable desmotivadora.

Moreas y Lens (1991; ver también Lens, 2001) pusieron posteriormente en evidencia la correlación positiva entre PTF, instrumentalidad percibida y motivación estudiantil. Para ello, se les pidió a estudiantes de 9° grado que estimen la importancia de diez metas motivacionales en el futuro cercano (dos años más, que representan aún el período escolar) y también que califiquen diez metas en el futuro distante. También se les pidió a los estudiantes que indiquen, en una escala de cuatro puntos, la instrumentalidad de «brindar lo mejor de mí para mis estudios» respecto a cada una de las veinte metas consideradas. Los estudiantes que tenían una PTF muy larga estaban significativamente más motivados que los estudiantes con una PTF corta o muy corta. Del mismo modo, se encontró una relación significativa positiva entre la longitud de la PTF, el valor anticipado de las metas y la instrumentalidad percibida respecto al comportamiento de estudiar para alcanzar dichas metas. Tal como se esperaba, estas relaciones fueron mayores para las metas distantes que para las cercanas.

Creten, Lens y Simons (2001) estudiaron el rol motivacional de la instrumentalidad percibida o utilidad en escuelas vocacionales en Flanders (Bélgica). Muchos de estos estudiantes tienen problemas motivacionales serios, especialmente para cursos teóricos tales como matemáticas, lengua e historia. La mayoría de estos estudiantes iniciaron sus estudios en un tipo de educación secundaria mucho más demandante (ej. humanidades, matemáticas y ciencias) pero fracasaron. Ellos (y especialmente sus padres) fueron forzados a cambiar sus aspiraciones educativas durante la escuela secundaria, primero hacia una educación más técnica y luego, finalmente, al nivel educativo más bajo de entrenamiento vocacional, fundamentalmente práctico (en la escuela secundaria). La mayoría de estos estudiantes no se encuentran intrínsecamente motivados para estudiar más. Si ellos se encuentran motivados, se debe básicamente a razones extrínsecas. Estudian porque fueron forzados a hacerlo o porque recibirán recompensas materiales o financieras si logran obtener buenas notas (Lens & Decruyenaere, 1991).

Muchos estudiantes vocacionales tienen también una PTF corta (Lens & Decruyenaere, 1991; Phalet & Lens, 1995). Ellos no miran hacia un futuro muy distante, más bien, viven el «aquí y ahora». Como consecuencia, ellos no se encuentran totalmente conscientes o no tienen mucho interés acerca de la instrumentalidad o utilidad de su presente carrera educativa. Esto ocurre en mayor magnitud en el caso de los cursos teóricos en contraste con los cursos más prácticos. Cretien, Lens y Simons (2001) tenían interés de conocer si la relación entre PTF y motivación podría aplicarse también a este grupo problema. En otras palabras, si los estudiantes de educación vocacional que percibían la relevancia futura de, por ejemplo, una segunda lengua, se encontraban más motivados por ese curso que los estudiantes que no se daban cuenta de la importancia futura del mismo. ¿Es posible motivar a estos estudiantes indicándoles las contingencias futuras de su trabajo escolar presente? Se halló que los estudiantes se encuentran significativamente más motivados por un curso aplicado y práctico que por los cursos teóricos. Para cada uno de los tres cursos se midió la instrumentalidad percibida respecto a metas cercanas (dentro de dos años) y distantes. Tal como se esperaba, los cursos prácticos fueron percibidos como más útiles y más instrumentales. Los estudiantes que le asignaban mayor utilidad a sus cursos prácticos estaban más motivados por dichos cursos.

Sin embargo, uno puede preguntarse si el efecto motivacional de las metas distantes (o PTF) es homogéneo y descansa en el aspecto temporal. Para responder a esta pregunta se distinguieron diferentes tipos de relaciones instrumentales entre las tareas presentes de aprendizaje o inmediatas y las metas postergadas (Lens, 2001; Lens & Rand, 1997; Simons *et al.*, 2000; 2001). A través de los resultados se verá cómo estos tipos diferentes de metas distantes pueden afectar la orientación de meta presente y la motivación intrínseca. Se discutirá también sobre la motivación resultante al enfrentar una tarea de aprendizaje o logro para la cual el individuo está intrínsecamente motivado (ej. metas intrínsecas próximas) pero que tiene, a la vez, consecuencias importantes para el futuro debido a la utilidad (instrumentalidad) que ofrece respecto a diferentes tipos de metas futuras.

Si el aprendizaje, en ciertas circunstancias, se motiva por metas futuras (motivación instrumental), no representa una recompensa en sí mismo. Tomando en consideración las definiciones amplias y tradicionales de motivación intrínseca y orientación hacia la tarea, la motivación instrumental solo puede ser motivación extrínseca. Eccles (1984) ha descrito el valor utilitario como «la importancia de una tarea para una meta futura; dicha tarea podría verse como no relacionada al proceso natural de la tarea actual» (o.c., p. 90), ha contrastado también dicho valor utilitario con el valor interés, también descrito por ella como «el gozo inherente que uno obtiene al comprometerse con una actividad» (o.c., p. 89).

En línea con la definición tradicional de motivación intrínseca, Eccles también caracterizó el valor utilitario como una forma de motivación extrínseca y el valor interés como una forma de motivación intrínseca.

Si la motivación instrumental es una forma de motivación extrínseca, una primera pregunta a responder sería: ¿El valor utilitario del aprendizaje y un buen rendimiento en la escuela reducirá la motivación intrínseca y orientación hacia la tarea, del mismo modo que los premios extrínsecos lo hacen bajo ciertas circunstancias? ¿La instrumentalidad impediría la orientación hacia la tarea?

Simons, Dewitte y Lens (2000; 2003) distinguieron tres tipos de instrumentalidad: si la tarea de aprendizaje presente y el logro de las metas futuras, para las cuales el aprendizaje presente es instrumental, requieren las mismas capacidades y si la actividad, además, es internamente regulada se trata de instrumentalidad endógena-interna; si la tarea de aprendizaje presente y el logro de metas futuras, para las cuales el aprendizaje presente es instrumental, requieren capacidades diferentes y la actividad es interna o externamente regulada, se trata de instrumentalidad exógena-interna o exógena-externa respectivamente. Los resultados muestran claramente que los estudiantes que están adquiriendo o desarrollando competencias que son importantes para ellos en su vida futura (profesional) o en educación física, desarrollan un patrón más adaptativo desde la perspectiva motivacional (ej. más orientados a la tarea, más motivados intrínsecamente, mayor gozo, esfuerzo y mejor desempeño) cuando lo hacen de un modo voluntario y autónomo (regulados internamente).

Lens, Simons y Dewitte (2002) distinguen cuatro tipos de instrumentalidad percibida entre las tareas de aprendizaje en el presente y las metas futuras. Estos tipos se definen combinando dos dimensiones: la primera dimensión se refiere a los reguladores del comportamiento de los estudiantes; reguladores externos versus internos (Deci & Ryan, 1985; Rigby *et al.*, 1992). El comportamiento está externamente regulado cuando sus razones o motivos subyacentes se originan fuera de la persona (la promesa de un premio, una orden, la amenaza de castigo). En cambio, un comportamiento se encuentra regulado internamente cuando los motivos subyacentes son propios del individuo (motivación intrínseca, desarrollo propio, proyectos de vida). La segunda dimensión se refiere a las capacidades necesarias en el presente (durante su entrenamiento o como estudiantes) y en el futuro (trabajando como profesionales). En otras palabras, esta dimensión se interesa por la relación entre una tarea presente y una tarea o meta futura. Las tareas en el presente son, hasta cierto punto, instrumentales para algunos resultados futuros. Se usan capacidades diferentes cuando se estudia para cursos obligatorios que no se relacionen con las metas del futuro profesional (por ejemplo: estudiar matemáticas para ser enfermera). Las capacidades o

competencias usadas en la tarea presente y en el logro de tareas futuras o metas pueden también ser las mismas (ej. estudiar anatomía para convertirse en una enfermera). Cuando las tareas presentes requieren las mismas competencias o capacidades de la tarea futura, tienden a presentar mayor utilidad o instrumentalidad si se contrastan con las capacidades o competencias que no se relacionan con lo requerido en el futuro.

La combinación de estas dos dimensiones (reguladores y tipos de capacidades/valor utilitario) permite establecer cuatro tipos de instrumentalidad: (1) la tarea presente y futura requieren diferentes capacidades (bajo valor utilitario o baja instrumentalidad) y las tareas o metas futuras que regulan externamente las actividades presentes (baja utilidad y reguladores externos); (2) las tareas presentes y futuras son diferentes respecto a las capacidades que ellas requieren pero la tarea o meta futura regula internamente las actividades del presente (baja utilidad y regulación interna); (3) las mismas capacidades están en línea, «ahora» y en el futuro, pero las tareas futuras regulan externamente la presente (alta utilidad y reguladores externos); (4) las mismas capacidades y conocimiento se usan en ambos momentos y las tareas o metas futuras regulan internamente las actividades presentes (alta utilidad y reguladores internos).

Los correlatos motivacionales de estos cuatro tipos de instrumentalidad o utilidad fueron estudiados en un grupo de 293 estudiantes que cursaban el primer año de entrenamiento como profesores (profesores de kindergarten, de primaria y secundaria). Este período representa el primer año de educación post secundaria. La edad promedio de los estudiantes fue 19,5 años con una DE = 1,7. Todos los estudiantes participaron voluntariamente durante las horas de estudio regulares. Se les administró un cuestionario que medía diferentes aspectos de motivación estudiantil y cognición. Dicho cuestionario incluía: evaluación de la motivación de los sujetos e interés por los cursos que debían tomar durante su primer año, la instrumentalidad percibida de los cursos, las estrategias de aprendizaje preferidas (superficiales o profundas), la orientación de meta de logro (orientadas hacia la tarea, al rendimiento o a la evasión de desempeño), hábitos de estudio (estudiar durante la semana, durante el fin de semana o incumplir con el curso) y su persistencia frente a los obstáculos o dificultades.

Los estudiantes tenían que llenar todos los ítems para la totalidad de sus cursos, ello tomaba aproximadamente una hora. Tenían también que clasificar sus doce cursos de acuerdo a ambas dimensiones de instrumentalidad. Primero, debían chequear si el curso era útil para su educación únicamente o si también lo era para su futuro laboral. En segundo lugar, tenían que indicar si los motivos subyacentes a sus esfuerzos regulaban interna o externamente su comportamiento.

La combinación de ambos juicios permitió asignar a cada participante uno de los cuatro tipos de instrumentalidad para cada curso.

Los resultados mostraron consistentemente que para todas las medidas dependientes, los puntajes más positivos y adaptativos se encontraban en el grupo de alta utilidad-internidad, es decir cuando los estudiantes valoran las razones intrínsecas y la utilidad/instrumentalidad del curso para su futuro laboral (alta utilidad del curso para el futuro trabajo, combinado con la percepción de reguladores internos). Ver Lens, Simons y Dewitte, 2002 para una discusión detallada de estos hallazgos.

También Simons, Dewitte y Lens (2004) distinguieron cuatro tipos de instrumentalidad al combinar otras dos dimensiones: metas próximas y distantes versus reguladores autónomos y controlados. Se determinó que los diferentes tipos de instrumentalidad se relacionaban de modo diferente a las medidas motivacionales, cognitivas y de logro. Luchar por metas futuras que son experimentadas o procesadas como reguladores internos del aprendizaje estudiantil dieron como resultado patrones más adaptativos («quiero ser una enfermera y por lo tanto estudio sobre nutrición, de modo tal que tendré la opción de hacer mi trabajo futuro tan bien como sea posible»). Estos hallazgos subrayan también que es momento de abandonar la actitud excesivamente prudente hacia la motivación extrínseca. El presente estudio muestra que la motivación extrínseca (derivada de las actividades futuras intrínsecamente motivadas, así como de las actividades futuras que requieren las mismas habilidades de las actividades presentes) pueden ser, no solo, poco peligrosas, sino que podrían más bien realzar la óptima orientación de meta y motivación estudiantil.

4. MÁS ES A VECES MENOS: IMPORTANCIA DEL CONTENIDO DE LAS METAS

Tomando en consideración lo mencionado, se puede concluir que luchar por metas intrínsecas de manera autónoma genera una mejor calidad de motivación estudiantil, antes que buscar metas extrínsecas por razones de control. La teoría de la autodeterminación indica que el contenido de las metas (intrínsecas versus extrínsecas) es un predictor importante de la motivación estudiantil, aprendizaje y logro. Pero... ¿qué hay acerca de la fuerza e intensidad de la motivación estudiantil? ¿Los estudiantes que están motivados por más (intrínsecos y/o extrínsecos) metas no están más intensamente motivados para hacer las cosas bien? De acuerdo a las teorías de expectativa-valor (Eccles & Wigfield, 2002; Feather, 1990; 1992; Lens, Simons & Dewitte, 2002; Simons, Dewitte & Lens, 2000), incrementar el valor utilitario de la actividad de aprendizaje, indicando su instrumentalidad

para lograr dos metas antes que una, debe generar una motivación mas alta y un aprendizaje superior y óptimo. Tal aproximación cuantitativa de la motivación sostiene que luchar por más metas incrementa la fuerza de la motivación debido a que cada meta adicional eleva el valor total del resultado.

En línea con la teoría de la autodeterminación, Vansteenkiste, Simons, Soenens y Lens (2004) encontraron en un experimento realizado en condiciones reales (educación física para alumnos de 10°, 11° y 12° grado), que encuadrar una actividad de ejercicio físico en términos de lograr una meta futura intrínseca (centrándose en salud o buena forma física), afecta positivamente el empleo de esfuerzo, la motivación autónoma por ejercicio, desempeño, persistencia prolongada e incluso la membresía de un club deportivo; mientras que encuadrar las actividades de ejercicio físico en términos de logro de metas futuras extrínsecas (centrándose en imagen y atractivo físico) reduce dichos resultados cuando estos son comparados con un grupo de control no orientado hacia metas futuras. A los participantes del grupo de control no se les brindaba ninguna referencia hacia el futuro. En contraste a la teoría de perspectiva de tiempo futuro (Nuttin & Lens, 1985; Lens, 2001), las metas de no-futuro del grupo de control no presentaban diferencias respecto al grupo de metas futuras de contenido libre, en el cual la importancia general futura de las tareas presentes era indicado (ej. «hacer tae bo es importante para tu futuro»; o.c., p. 237). Esto significa que el consejo bien intencionado de padres y maestros que indica «Brinda lo mejor de ti en la escuela, ello es importante para tu futuro» no es suficiente para motivar a los niños. Referirse a las metas futuras intrínsecas es mucho más motivador. Los resultados mostraron también que presentar las metas en un contexto de autonomía y soporte antes que de control, favorecen los mismos beneficios que un encuadre intrínseco hacia el futuro.

Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens Matos y Lacante (2004) evaluaron estas hipótesis en conflicto. Se crearon tres condiciones de contenido de meta: condición de meta intrínseca (ej. un ambiente limpio y saludable), una condición de meta extrínseca (ej. ahorrar dinero), y una condición en la cual tanto metas intrínsecas como extrínsecas estuvieran presentes. Los resultados mostraron que el encuadre de metas intrínsecas orientaba a un mejor desempeño y persistencia en contraste con lo que producían las condiciones que priorizaban el encuadre extrínseco o de ambas metas. Además, también en línea con la teoría de la autodeterminación, se encontró que el encuadre de metas intrínsecas versus el de metas dobles, tenía un efecto sobre el desempeño y persistencia y estaba plenamente mediado por la orientación hacia la tarea de los participantes, es decir, por su motivación por dominar y entender a plenitud el material de aprendizaje. De modo similar, los efectos negativos de lo extrínseco, comparado

con el encuadre de metas dobles, se encontraban mediados por la orientación hacia la tarea. Los participantes en la condición de meta extrínseca obtuvieron menores puntajes de logro porque estaban menos orientados hacia el dominio del material de aprendizaje.

En un segundo estudio, Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos y Lacante (2004) compararon el impacto de las condiciones de metas intrínsecas, extrínsecas y de control. En esta última no se planteó ninguna meta. De acuerdo a la teoría de la expectativa valor, la condición de encuadre de meta extrínseca brindará un incentivo adicional para el aprendizaje de la tarea y por tanto conducirá a una motivación más alta y un mejor aprendizaje y desempeño. No ocurrirá lo mismo en la condición de no-meta. La teoría de la autodeterminación, por otro lado, podría predecir que un encuadre de metas extrínsecas podría orientar a un aprendizaje más pobre que el generado en el caso de aquellos que se encontraban en el encuadre de no-meta. Ello ocurriría porque el contexto de metas extrínsecas concentraría la atención de los aprendices en indicadores externos de éxito, con lo cual entorpecería su concentración plena en la tarea.

Se les dijo a los participantes que el aprendizaje de los ejercicios físicos era útil para lograr una meta extrínseca (ej. atractivo físico) o una meta intrínseca (ej. salud física), o no se les dijo nada respecto a la relevancia de la actividad de aprendizaje. Los resultados mostraron que el encuadre de metas intrínsecas respecto al encuadre de no meta, orientaba hacia una motivación mas alta y hacia la autonomía, también hacia un mejor desempeño frente a las pruebas. Asimismo, favorecía la presencia de una mayor persistencia a corto y largo plazo. En contraste, el encuadre de metas extrínsecas con respecto al encuadre de no meta, reducía la motivación y autonomía de los participantes, su desempeño y persistencia a largo plazo; no obstante, generaba una mejor persistencia a corto plazo. Este resultado final tiene sentido, pues las metas extrínsecas pueden convertirse en un motivador poderoso, especialmente para el aprendizaje memorístico, pero se espera que la persistencia sea de diferente calidad y no se mantenga a largo plazo.

5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Cuánto y cuán bien motivados se encuentren los estudiantes es relevante para su aprendizaje, logros académicos y bienestar. Muchos estudiantes —especialmente en la escuela secundaria— sufren de problemas motivacionales. No les gusta la escuela, no emplean mucho tiempo estudiando, no usan o desarrollan sus habilidades de una manera óptima, lo que produce en muchos casos limitados logros o abandono de los cursos o la escuela. Por estas razones, la investigación motivacional en el contexto educacional es muy relevante, no solo desde el punto

de vista teórico, sino también, y tal vez con mayor énfasis, desde un punto de vista aplicado. El propósito principal de este capítulo ha sido mostrar que la presente investigación motivacional ha generado *insights* que pueden ser usados para prevenir o curar los problemas motivacionales de estudiantes y profesores.

En primer lugar, se puso énfasis en que la motivación no es un rasgo de personalidad y que debe ser más bien concebida como un proceso psicológico en el cual las características de los estudiantes y las características percibidas del entorno interactúan. La motivación estudiantil puede ser influida por algún cambio en los estudiantes (ej. ansiedad, curiosidad, autoeficacia académica) y por cierta modificación en el entorno educativo (cultura escolar, clima de aula, currículo, etcétera).

En segundo término, los psicólogos motivacionales —más que las personas en el campo— distinguen entre las diferencias cuantitativas y cualitativas de la motivación estudiantil. Los estudiantes pueden encontrarse más o menos motivados, pero también la calidad de su motivación es relevante. Al amparo de la teoría de meta de logro, se discute la distinción entre orientaciones hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento, así como entre las orientaciones hacia la tarea o hacia el ego. La mayoría de los colegios en Bélgica se caracterizan por tener una cultura muy competitiva y orientada al rendimiento. En estos centros educativos, los estudiantes erróneamente piensan que educarse implica superar a otros. Los buenos colegios se caracterizan por tener una cultura de aprendizaje y el número de tareas de desempeño reguladas por el tiempo (exámenes, pruebas) es más limitado y mejor controlado.

Tercero, era nuestro propósito explícito elaborar sobre la distinción de motivación intrínseca y extrínseca. Los psicólogos educacionales a menudo asumen que la motivación intrínseca es buena y la extrínseca no lo es. Tomando como referencia la teoría de la autodeterminación, se distinguen diferentes tipos de motivación extrínseca y se indica cómo algunos de ellos son casi tan buenos como la motivación intrínseca. Lo que importa es cómo los estudiantes perciben los reguladores de su comportamiento. Si los estudiantes regulan sus estudios de modo autónomo y voluntario (ej. basándose en sus intereses o convicciones personales), es más probable que ellos procesen de manera más profunda el material de aprendizaje, se desempeñen bien y persistan más que cuando se encuentran estudiando regulados externamente o por fuerzas que los presionan internamente.

Cuarto, debido a que los psicólogos educacionales tendían a resaltar la importancia de la motivación intrínseca para los estudiantes, dejaban de lado la perspectiva de tiempo futuro como un recurso de motivación. El entrenamiento educativo no es la meta final. Los estudiantes y el sistema educacional se encuentran orientados hacia el futuro. Educarse en la escuela es un medio para la

posterior educación, tal como se refleja en el propósito de la escolaridad, mediante el cual se busca preparar a las personas jóvenes para su vida profesional en particular y su vida adulta en general. La motivación resultante de la perspectiva de tiempo futuro estudiantil es motivación instrumental y por tanto es, por definición, motivación extrínseca. De acuerdo a estudios empíricos, se puede mostrar que la motivación instrumental puede ser más o menos adaptativa de acuerdo al contenido de las metas futuras (metas intrínsecas versus extrínsecas) y del tipo de relación entre la tarea de aprendizaje presente y las tareas de aprendizaje futuro o metas por las cuales los estudiantes luchan (endógenas-exógenas).

Se desea finalizar reiterando la importancia que tiene el hecho de que los estudiantes se encuentren no solo intensamente motivados sino también bien motivados. Esta alta cantidad y calidad de la motivación puede ser adoptada de muchas maneras por un entorno social que se caracteriza por un énfasis de aprendizaje antes que de rendimiento. Ello implica soporte y autonomía antes que control e indica que la escolaridad sirve para alcanzar metas intrínsecas tanto cercanas como distantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainslie, G. (1992). *Picoeconomics: The strategic interaction of successive motivational states within the person*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Allport, G.W. (1937). *Personality: A psychological approach*. Nueva York: Holt.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames R.E. & Ames, C. (Eds.). (1984). *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. Orlando: Academic Press.
- Andriessen, I., Phalet, K. & Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 827-850.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. & Feather, N.T. (Eds.). (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Creten, H., Lens, W., & Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. En A. Anastasia, J. Kuhl & R.M. Sorrentino (Eds.). *Trends and prospects in motivation research* (pp. 37-45). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.

- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 512-598.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. En A.K. Boggiano & T.S. Pittman, (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 9-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- De Volder, M. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Duriez, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & De Witte, H. (2004). *Evidence for the social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits: Their relation with right-wing authoritarianism, social dominance, and prejudice*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. (1984). Sex differences in achievement patterns. *Nebraska Symposium on Motivation*, 32, 97-132.
- Eccles, J., Barber, B., Updegraff, K. & Wigfield, A. (1997, marzo). *Expectancies and values as predictors of gender differences, course enrolment decisions, and occupational plans in math and science*. Documento presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago, EE. UU.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eisenberger, R. & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Eisenberger, R., Pierce, W. D. & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation - Negative, neutral, and positive. *Psychological Bulletin*, 125, 677-691.

- Eisenberger, R., Rhoades, L. & Cameron, J. (1999). Does pay for performance increase or decrease perceived self-determination and intrinsic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1026-1040.
- Elliot, A. J. & McGregor, H.A. (2001). A 2 X 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Feather, N. T. (1982). *Expectations and actions: expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feather, N. T. (1990). *The psychological impact of unemployment*. Nueva York: Springer.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. & Jackson, B.K. (1992). Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientations. *Motivation and Emotion*, 16, 209-230.
- Herrnstein, R.J. (1970). On the law of effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13, 243-266.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Nueva York: Holt.
- Kaplan, A. & Maehr, M.L. (2002). Adolescents' achievement goals. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic achievement of adolescents* (pp. 125-167). Greenwich, CT: Information Age.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kasser, T. & Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kasser, M., Ryan, R. M., Couchman, C. E. & Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. En T. Kasser and A. D. Kanfer (Eds.), *Psychology and consumer cultures: The struggle for a good life in a materialistic world*. (pp. 11-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kernis, M. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. En D.R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). Nueva York: Springer-Verlag.

- Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. En A. Anastasia, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 23-36). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and demotivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction, 1*, 145-159.
- Lens, W. & Moreas, M. A. (1994). Future time perspective: An individual and a societal approach. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 23-38). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lens, W. & Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal orientations with professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin, 28*, 103-123.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2002). From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. En F. Pajares & T. Urda (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 221-245). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lepper M. R., & Greene, D. (1978). (Eds.). *The hidden costs of reward*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lewin, K. (1935). A dynamic theory of personality. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, NC: Duke University Press.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row.
- Matos, L. (2005). *School culture, teachers' and students' achievement goals as communicating vessels*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Lovaina, Lovaina, Bélgica.
- Matos, L., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goal orientations, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica, 47*, 51-70.
- McClelland, D.C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.W. & Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- McHoskey, J. W. (1999). Machiavellianism, intrinsic versus extrinsic goals, and social interest: A self-determination analysis. *Motivation and Emotion, 23*, 267-283.
- Mischel, W. (1981). Objective and subjective rules for delay of gratification. En G. d'Ydewalle & W. Lens (Eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp. 33-58). Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.

- Moreas, M. A. & Lens, W. (1991). *The motivational significance of the individual future time perspective*. Investigación no publicada, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.
- Patrick, H., Neighbours, C. & Knee, C.R. (2004). Appearance-related social comparisons: The role of contingent self-esteem and self-perceptions of attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 501-514.
- Phalet, K., Andriessen, I., Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16, 59-89.
- Phalet, K. & Lens, W. (1995). Achievement motivation and group loyalty among Turkish and Belgian youngsters. En M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances on motivation and achievement. Culture, motivation, and achievement* (Vol. 9, pp. 32-72). Greenwich, Conn.: Jai Press Inc.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Columbus, OH: Prentice Hall/Merrill College.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application* (2a. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rachlin, H. (1995). Self-control: Beyond commitment. *Behavioral and Brain Sciences*, 18, 109-159.
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. En D. M. McInerney & S. Van Eten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C. & Ryan, R.M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E. & Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). Rochester: University of Rochester Press.

- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3a. ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sheldon, K.M. & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- Sheldon, K. M. & McGregor, H. A. (2000). Extrinsic value orientation and the «Tragedy of the Commons». *Journal of Personality*, 68, 383-411.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Sheldon, K. M., Sheldon, M. S. & Osbaldiston, R. (2000). Prosocial values and group assortment in an N-person prisoner's dilemma. *Human Nature*, 11, 387-404.
- Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.
- Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2001). *The effect of different types of instrumentality on motivational and cognitive variables*. Documento de investigación no publicado, Universidad de Lovaina, Lovaina, Bélgica.
- Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2003). «Don't do it for me, do it for yourself». Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 145-160.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Sirgy, M. J. (1998). Materialism and quality of life. *Social Indicators Research*, 43, 227-260.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Stipek, D.J. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Van Calster, K., Lens, W. & Nuttin, J. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100, 1-13.
- Vansteenkiste, M. (2005). *Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support versus control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and well-being*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Lovaina, Lovaina, Bélgica.

- Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J. & Soenens, B. (2006). Materialistic values and well-being among business students: Further evidence for their detrimental effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2892-2908.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H. & Feather, N. (2005). Understanding unemployed people's job-search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44, 268-286.
- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W. & Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: The conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 771-794.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M. & Deci, E.L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483-501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal-content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy supportive way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 232-249.
- Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B. & Van den Broeck, A. (2008). Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal-oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match-perspective versus. self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 100, 387-397.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Woodworth, R.S. (1918). *Dynamic Psychology*. Nueva York: Columbia University Press.

Capítulo 12

Importancia de la perspectiva de tiempo futuro en el proceso de inserción social*

Dora Herrera**
Willy Lens***

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva de tiempo futuro (PTF) y la inserción social (IS) son variables de índole psicológica y social de alta relevancia en adolescentes y jóvenes. Durante los últimos diez años se ha observado, de manera sistemática, cómo se asocian estas variables al éxito vocacional y educacional en adolescentes peruanos; paralelamente se ha analizado, en diferentes países, la relación entre PTF y otras variables psicológicas tales como valores, tendencia a emitir comportamientos de riesgo, etcétera. En el presente capítulo se mostrarán algunas evidencias empíricas acerca de la PTF e IS en grupos juveniles.

Cabe señalar que en los países iberoamericanos, aproximadamente 110 millones de personas son jóvenes (15-24 años) (CEPAL-OIJ, 2008) y específicamente en el Perú, el grupo de edad de 15 a 29 años representa el 27,56 % de la población censada (INEI, UNPFA, PNUD, 2008). Actualmente resulta indiscutible y es un acuerdo casi unánime afirmar que la educación es una herramienta básica que promueve la integración social y el desarrollo de recursos humanos altamente productivos, específicamente si se trata de jóvenes (UNESCO-CELAJU, 2008).

* Durante los últimos diez años de investigación psicológica sobre PTF en adolescentes peruanos se ha contado con la asesoría académica constante del Dr. Willy Lens quien es actualmente responsable de la conducción del Centro de Investigación Motivacional de la Universidad Católica de Lovaina.

** Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

*** Departamento de Psicología de la Universidad Católica de Lovaina.

Según un informe emitido por Naciones Unidas (2008), desde el año 2000, uno de los objetivos a lograr para favorecer el desarrollo humano y social es elevar los índices de escolaridad y alfabetización. Tomando en cuenta este planteamiento, podemos afirmar que en el Perú existiría una limitación, ya que solo logra culminar la secundaria el 52% de los que iniciaron su escolaridad y aquellos que continúan instruyéndose se convierten en una minoría, pues un gran número de estudiantes abandona la escuela (MINEDU, 2001 a y b; 2002).

Evidentemente, hay circunstancias socioeconómicas y culturales que podrían estar actuando como condicionantes en el proceso de abandono escolar, pero hay también razones psicológicas que han generado, en los investigadores, un gran interés científico. En este contexto y con el apoyo inicial de la Universidad Católica de Lovaina y del Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima (IDIC-UL), se fortaleció una línea de investigación mediante la cual se analizan las particularidades de las variables psicosociales asociadas a la orientación vocacional y educativa de los adolescentes peruanos.

Diversos estudios realizados en centros educativos han mostrado que existe una brecha entre los planes y acciones en los adolescentes peruanos (Herrera, 2002; Herrera, Lagrou & Lens, 2002; Herrera & Lens, 2003; Lens, Herrera & Lacante, 2004; Herrera & Lens, 2005). A lo largo del período de investigación 1998-2008, se ha podido constatar que, entre otros aspectos, las aspiraciones de los adolescentes y jóvenes de los centros educativos escolares, preuniversitarios, universitarios y técnicos estudiados, se orientan prioritariamente hacia la auto-realización y a lograr una educación universitaria exitosa. Estos hallazgos nos indican que, en general, los estudiantes de las instituciones evaluadas aspiran en primer término a un desarrollo personal pleno y en segundo lugar a culminar sus estudios universitarios y convertirse en profesionales de éxito. No resultaría adverso este resultado si es que realmente dichas aspiraciones se concretaran; no obstante, los datos analizados nos permiten inferir que estos anhelos, en muchos casos, no son realistas. Los estudios serán descritos brevemente en el presente capítulo, pero previamente revisaremos algunos de los conceptos teóricos involucrados en dichas investigaciones.

2. PERSPECTIVA DE TIEMPO FUTURO

La perspectiva de tiempo futuro (PTF) es el grado y la forma en que el futuro cronológico se integra en la vida del individuo (Lewin, 1942; Lens, 1998). Implica organización de planes y establecimiento de metas; surgió como concepto cuando la psicología científica, inicialmente, consideró la conducta como una manifestación intencional orientada hacia la meta (Miller, Galanter & Pribram,

1960) y asumió que los procesos cognitivos podían generar algún efecto sobre ciertas condiciones emocionales y motivacionales (Eysenck, 1952; Weiner, 1992). Estas consideraciones teóricas permitieron realizar un estudio amplio de la motivación y emoción en psicología y múltiples teorías y miniteorías motivacionales fueron formuladas para explicar claramente estos conceptos (ver capítulo 1).

La complejidad de la conducta humana ha sido analizada de acuerdo a su multideterminación, y el concepto de meta ha jugado, constantemente, un rol particular al estudiar la motivación y cognición social; ello se ha debido, fundamentalmente, a que las metas guían a los individuos en la selección de situaciones y establecimiento de prioridades (Mischel & Shoda, 1995; Pervin, 1997).

En el contexto de la psicología contemporánea se reconoce que los procesos motivacionales reflejan, una elevada capacidad de funcionamiento cognitivo (Lens & Moreas, 1994); asimismo, se acepta que la motivación afecta tanto la conducta encubierta como la manifiesta (planes y acciones). Pese a tener claridad respecto a dichos procesos, existe un problema muy difícil de resolver para los teóricos cognitivos de la motivación que consiste en aminorar la brecha que existe entre los planes conductuales o conducta intencional (a nivel encubierto o representacional) y las conductas manifiestas o acciones derivadas (Birch, 1985). Con frecuencia hacemos lo que hemos planeado, pero también a menudo olvidamos realizar aquello que queríamos o intentábamos hacer, cambiamos nuestros planes o posponemos ciertas acciones (Nuttin, 1984; Bargh & Gollwitzer 1994). Los estudios que se describen en el presente capítulo nos muestran datos sobre esta realidad en los jóvenes. Para comprender mejor este problema que trata de explicar la relación funcional entre planes y acciones, en futuros estudios debería ponerse mayor énfasis en la investigación que distingue entre procesos motivacionales y volitivos (Heckhausen & Kuhl, 1985; Gollwitzer, 1996).

El concepto de meta, como constructo motivacional, es valioso por varias razones; primero, porque permite destacar su representación cognitiva y consecuentemente, la posibilidad de orientarse hacia el futuro de manera tan distante como las propias capacidades individuales lo admitan. En segundo término, orienta a los investigadores a distinguir entre las metas finales que se trazan las personas y aquellos medios o planes que requieren para alcanzarlas. Finalmente, es importante porque permite observar como metas y submetas, en conjunto, se organizan de manera jerárquica dentro de un sistema complejo (Lens, 2001). De acuerdo a lo planteado, los individuos desarrollan diferentes estrategias para alcanzar metas individuales o múltiples, de corto o largo plazo (Pervin, 1989; Lens, 2001).

Es importante volver a recalcar que la PTF representa, a través del establecimiento de metas, la integración del futuro cronológico en el espacio de vida

presente (Husman & Lens, 1999). La conceptualización de la PTF tiene una larga historia en Europa y luego de muchos años de investigación, actualmente es claro que a nivel representacional encubierto, los individuos elaboran cognitivamente sus motivos y necesidades en metas motivacionales específicas, planes y proyectos (Lens, 1986; Nuttin & Lens, 1985). Estas metas motivacionales y planes conductuales pueden ser caracterizados por el contenido o dominio motivacional al que pertenecen (en los estudios que se presentan en este capítulo dichos dominios de vida son educacional, laboral y familiar) y por su localización temporal (Husman & Lens, 1999). El conocimiento que las personas tienen acerca de sus opciones futuras provee las bases para el establecimiento de intereses y metas personales (Nurmi, 1991; Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, & Brower, 1987; Lens, 1986; Markus & Nurius, 1987; Trommsdorff, 1994). Para Husman & Lens, la PTF puede ser definida como la anticipación presente de las metas futuras. Algunas personas tienen una PTF corta: formulan sus metas realistas hacia un futuro cercano. Otras personas viven con una PTF larga: poseen más metas a largo plazo y no tienen problema en ser motivadas por eventos o acciones que tendrán lugar en el futuro lejano (1999, p. 115).

La PTF individual se caracteriza por su extensión, densidad y nivel de realismo. La extensión hace referencia a la cantidad de tiempo a invertirse en un plan o proyecto. La densidad representa el número de metas u objetos motivacionales que el individuo considera en un intervalo de tiempo determinado. El nivel de realismo implica las posibilidades reales de cumplimiento de los planes o metas planteadas (Nuttin & Lens, 1985).

En los estudios que aparecen en el presente capítulo, las características de la PTF son relevantes debido a que muchos de los participantes han mencionado explícitamente que ellos planeaban ir a la universidad al culminar la secundaria, pero muy pocos cumplieron esos planes (Herrera, Lagrou & Lens, 2002). La PTF de los individuos que forman parte de nuestra muestra ha sido estudiada porque tiene un importante rol y puede brindar información acerca de los alcances de las metas explícitas de los adolescentes evaluados. La asociación entre este concepto y el de inserción social ha orientado estudios futuros, debido a lo cual presentamos a continuación su contenido.

3. INSERCIÓN SOCIAL

La inserción social (IS) ha sido definida como un proceso a través del cual las personas orientan sus vidas coherentemente hacia destinos particulares (Dwyer & Wyn, 1998). En este contexto es importante resaltar el período de desarrollo en el que se encuentran los participantes (adolescentes o jóvenes) de las diversas

investigaciones que se describirán brevemente en el presente capítulo. De acuerdo a los análisis y resultados reportados, sus planes explícitos los han conducido a proponer acciones y realizar cambios que los conducen hacia dominios de vida tales como el educativo, laboral y familiar. Al culminar sus estudios en los centros educativos escolares, los adolescentes han manifestado que desean, entre otros planes, continuar educándose, trabajar o formar una familia. Si se consideran las elaboraciones realizadas por los estudiantes desde una perspectiva interaccionista, el proceso de inserción social adolescente debe ser evaluado como una función que integra variables individuales y ambientales; con ello se le da curso a ciertos comportamientos que cumplen un rol notable en el desarrollo psicológico personal.

Es importante mencionar, de acuerdo a los argumentos previamente establecidos, que el período de desarrollo adolescente se caracteriza, entre otros aspectos, por cambios importantes en el entorno y tránsitos múltiples hacia diferentes ámbitos o destinos (Caspi & Bem 1990). Se incluyen entre estas modificaciones de contexto las diversas transiciones en el ámbito educativo o variadas aproximaciones al mundo del trabajo, cambio en los grupos de pares o en la relación con los padres y la opción de convertirse en padres (Havighurst, 1948; Eronen, 2000; Nurmi, Salmela-Aro, Aro, Poppius & Riste, 1992). Es indispensable considerar que los individuos, en este caso los adolescentes o jóvenes, conducen o dirigen su propio desarrollo en ambientes socioculturales particulares que, de modo inevitable, orientan sus comportamientos a partir de ciertos móviles que tienden a variar de acuerdo a la gradiente de edades implicadas. Por todo lo mencionado, la inserción social es un proceso relevante, no solo porque representa un período de tránsito en los adolescentes, sino también porque exige la presencia de otras estrategias cognitivas que fortalecen la formación de la identidad, el cumplimiento de ciertas tareas de desarrollo (Cantor & Zirkel, 1990; Nurmi, 1993) y la socialización de acuerdo a realidades socioculturales particulares (Trommsdorff, 1994).

En los sucesivos estudios que se presentan en este capítulo se ha reconocido, de modo explícito, la vital importancia del contexto en la evolución y crecimiento de las personas. Por tanto, es imposible conocer cómo funcionan los sistemas sociales si no se tiene conocimiento de ciertas particularidades individuales, aunque tampoco es posible comprender a las personas si no se tiene claridad respecto a su entorno (Coleman, 1990). En la actualidad no puede dejarse de lado la dependencia existente entre el comportamiento individual, el nivel de desarrollo y las características socioculturales o físicas del entorno (Magnusson, 1995). El proceso de inserción social muestra el significado de lo mencionado.

Durante los últimos diez años se han analizado distintas variables psicológicas en adolescentes latinoamericanos. A continuación se presentarán ciertas evidencias empíricas de su relación.

4. PERSPECTIVA DE TIEMPO FUTURO E INSERCIÓN SOCIAL ADOLESCENTE: INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL PERÍODO 1998-2008

En cada uno de los estudios que se presentarán en este capítulo se obtuvo información precisa acerca de la PTF de los adolescentes. Ello se hizo mediante el análisis de los planes elaborados por alumnos que estaban culminando sus estudios escolares, aquellos que ya se encontraban cursando estudios universitarios o técnicos y los matriculados en academias preuniversitarias. La selección de los participantes se realizó en instituciones públicas y privadas, los hallazgos ilustraron las particularidades psicológicas de un sector de adolescentes y jóvenes latinoamericanos. En un grupo particular de los adolescentes seleccionados se asoció la PTF a la IS. Los resultados se reportarán de manera específica al describir el primer estudio desarrollado en 1998.

Si se toma en consideración al conjunto de participantes de los distintos estudios realizados es posible afirmar que la muestra total estuvo compuesta de 2.210 estudiantes: 1.141 estaban cursando el último año de secundaria y pertenecían a colegios públicos y privados (se incluye en este grupo a estudiantes de secundaria en Costa Rica); 400 alumnos estaban inscritos en las academias preuniversitarias (instituciones que preparan a los adolescentes para rendir con éxito el examen de admisión en universidades públicas y privadas); 401 jóvenes se encontraban matriculados y cursando estudios en instituciones técnicas y 268 eran estudiantes universitarios que también representaban entidades públicas y privadas.

Tabla 12.1

Distribución de la muestra de acuerdo a institución y periodo de participación

Escuelas secundarias	1998-2002	174
Escuelas secundarias	2003	539
Universidades	2004	268
Instituciones técnicas	2005	401
Academias	2006	400
Escuelas secundarias	2006-2008	428
Total de participantes		2210

4.1. Perspectiva de tiempo futuro e inserción social – Estudio N° 1 (1998-2002)

Con el ánimo de obtener información relevante respecto al proceso de inserción social seguido por un grupo de estudiantes que cursaban el último año de educación secundaria en una zona pauperizada de Lima (Pamplona Alta) y en colegios públicos de distritos de diferente configuración socioeconómica (Miraflores y San Isidro), se diseñó un estudio longitudinal que se extendió por un período de 30 meses. La investigación se inició en el año 1998 y a partir de esta fecha se evaluó a los mismos participantes en diferentes momentos. Se recogió información de la PTF e IS, además de otras variables, en 321 estudiantes.

Para medir la variable de PTF se recurrió al método de inducción motivacional (MIM versión corta) propuesto por Nuttin y Lens (1985) y luego de adaptar el instrumento a la realidad latinoamericana y a los adolescentes peruanos en particular, se estableció un conjunto de categorías que fueron identificadas al revisar la información reportada por los participantes y realizar el análisis de contenido de la misma. De acuerdo al mencionado análisis se distinguieron diferentes dominios de vida relacionados con tareas de desarrollo: educacional, laboral, familiar y de auto-realización. Por otro lado, para recoger los datos sobre inserción social, se aplicaron cuestionarios en el domicilio de cada uno de los participantes. Ello resultó sumamente complicado, ya que un sector considerable de los estudiantes evaluados era de condición socioeconómica baja y debido a esta particularidad de la muestra, la localización de sus viviendas no era fácil y en muchos casos no disponían de línea telefónica para concertar las citas y realizar las entrevistas previstas. Hubo situaciones particulares en las cuales los estudiantes, luego de haber aceptado participar de las entrevistas planeadas, no se presentaron a la cita. Pese a las dificultades, se continuó recolectando la información en los términos previamente descritos, pues era la única manera posible de obtener datos directos y válidos para la investigación planteada. Pese al esfuerzo realizado y por las razones previamente mencionadas, la muestra en un período tan extenso de trabajo se redujo y la información que reporta la primera investigación representa a 174 jóvenes que participaron en el estudio durante dos años y medio.

Al culminar la recolección de datos y realizar el análisis de la información de la PTF se observaron, en primera instancia, diferencias significativas de acuerdo al nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. En el estudio se diferenciaron los niveles socioeconómicos medio y bajo (ver tabla 12.2). Ninguno de los participantes se ubicaba en el nivel socioeconómico alto de acuerdo a los indicadores que señala la propuesta de APOYO (2002).

Tabla 12.2

Contenido de la perspectiva de tiempo futuro de acuerdo al nivel socioeconómico

	NSE Medio		NSE Bajo		χ^2	<i>p</i>
	N	%	N	%		
Educación secundaria exitosa	322	13,55	121	6,19	62,53	0,000
Examen de admisión	131	5,51	56	2,89	17,59	0,000
Educación universitaria	353	14,85	364	18,61	10,71	0,001
Educación técnica	33	1,39	41	2,10	2,80	0,095
Autorealización	785	33,02	797	40,75	27,27	0,000
Empleo	99	4,16	74	3,78	0,31	0,575
Familia nuclear	20	0,84	25	1,28	1,59	0,208
Familia Extensa	249	10,48	223	11,40	0,85	0,356
Otros	385	16,2	255	13,04	8,26	0,004
Total	2377	100	1956	100		

La frecuencia relativa de metas vinculadas a la categoría de autorealización es muy alta en los dos niveles socioeconómicos analizados: 33% en el nivel socioeconómico medio y 41% en el bajo. Este hallazgo corresponde a lo esperado ya que, debido al período de desarrollo de los participantes, se podría prever que se formularían muchas aspiraciones, deseos y expectativas favorables respecto a su propia autorealización. La diferencia socioeconómica genera cierta variación en la frecuencia relativa de este tipo de metas y ha sido posible observar que son justamente aquellos que pertenecen a un nivel inferior los que reportan un mayor número de metas con este contenido. Cabe señalar que en este grupo de estudiantes las condiciones educativas, de orientación vocacional y familiares tienden a ser más problemáticas, no obstante sus aspiraciones en torno a la autorealización son significativamente más altas.

Al realizar el análisis de las subcategorías del dominio de vida educativo (culminar exitosamente la secundaria, rendir el examen de admisión e ingresar a la universidad, ser un profesional exitoso o ser un técnico competente) se pudieron observar diferencias significativas entre los grupos de nivel socioeconómico bajo y los de nivel intermedio (ver tabla 12.2). Tres de las cuatro categorías mencionadas reportaban diferencias. En el grupo de nivel socioeconómico medio la frecuencia relativa de metas que hacían referencia a culminar de manera exitosa la secundaria y rendir el examen de admisión fue casi el doble de aquella reportada por el grupo de nivel socioeconómico bajo. No obstante, en el grupo de menores recursos es más elevado el número de metas que expresan el deseo de ir a la

universidad y ser un profesional exitoso. Cabe señalar que los estudiantes evaluados presentan aspiraciones explícitas y formulan muchas metas en el dominio educativo pero específicamente en el ámbito vinculado a los futuros estudios universitarios; no ocurre lo mismo en el terreno de la educación superior técnica ni en la esfera del empleo, únicamente el 4% de las aspiraciones mencionadas en cada uno de los niveles (medio = 4,16 y bajo = 3,78) se relaciona con este último contenido.

Con respecto a la longitud de la PTF, los resultados de la investigación han permitido inferir que los representantes del sector socioeconómico medio tienen, en general, una PTF más corta que los del nivel socio económico bajo. Dicha deducción se sustenta en el número de metas expresadas en las diferentes categorías. Los adolescentes que pertenecen al nivel socioeconómico inferior reportaron más respuestas en la categoría de estudios universitarios. Este hallazgo fue un tanto inesperado pues, en otros estudios realizados, la relación entre nivel socioeconómico y longitud de la PTF fue positiva (Herrera, 2002).

Luego de constatar las diferencias entre los niveles socioeconómicos evaluados se analizó la relación empírica entre planes y acciones en el dominio de vida educativo y ello permitió observar una enorme brecha entre intenciones o planes al culminar los estudios secundarios (en la investigación este dato se obtuvo durante el último semestre del año 1998) y las acciones desarrolladas en esa dirección luego de algunos meses (primer semestre de 1999) y después de un año (2000) (ver figura 12.1).

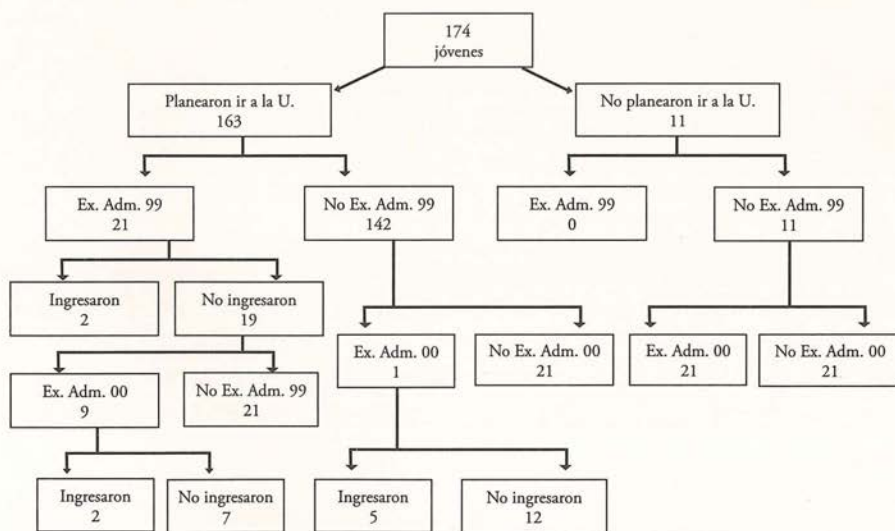


Figura 12.1 Planes y acciones en el dominio de vida educativo

Tal como se observa en el figura 12.1, los estudiantes no implementan sus planes ni concretan sus explícitas aspiraciones de continuar su educación. La mayoría de ellos no rinde el examen de admisión pese a que este es un requisito indispensable para ingresar a la universidad; consecuentemente, los adolescentes que culminan sus estudios escolares no logran insertarse socialmente en los términos previstos por ellos mismos al terminar el colegio.

La realidad descrita previamente muestra un problema práctico que puede ser evaluado desde varios ángulos, entre ellos resaltan el socioeconómico y el educativo. Contribuir a solucionar las dificultades mencionadas es de vital importancia, pues, en un país en vías de desarrollo como el Perú, los recursos humanos competentes son altamente relevantes para establecer con claridad y orientar de manera eficaz diferentes políticas de desarrollo.

También desde el punto de vista teórico, la realidad de los adolescentes analizados representa un problema complejo. Las necesidades y motivos, tales como la necesidad de logro, afiliación o autorrealización, deben traducirse y elaborarse a través de metas más específicas y realistas; ello debe ocurrir antes de la emisión de la conducta motivada. En este contexto, es posible analizar el examen de admisión al cual deben someterse los estudiantes que aspiran a ser universitarios. Dicha acción (rendir el examen) debe ser emitida por un adolescente que ha terminado la secundaria tan pronto como sea posible, pues si ha decidido continuar su educación en la universidad no puede eludir dicha tarea. Al tomar en consideración el limitado éxito que los aspirantes a ser universitarios han tenido luego de dos años, es posible afirmar de manera contundente que para la mayoría de los participantes en el estudio dichos planes no eran realistas, pese a que en la mayoría de los casos se presentó una clara indicación y aspiración de seguir estudios universitarios o de nivel educativo superior.

De los 163 estudiantes que planearon ir a la universidad solo nueve fueron admitidos durante los dos años de seguimiento individual realizado (ver gráfico 12.1). Siguiendo la propuesta teórica de establecimiento de metas que propone Locke (2000), las metas que orientan un comportamiento motivado deben ser específicas, difíciles (pero no demasiado complejas), auto establecidas o por lo menos aceptadas por la persona que las va a seguir. Tomando en consideración los hallazgos del estudio longitudinal realizado con los educandos que culminaban sus estudios escolares y aspiraban ir a la universidad, podría señalarse que la meta de rendir y pasar el examen de admisión es muy «difícil» para muchos colegiales y no es realmente una meta personal auto establecida. Esa podría la razón por la cual solo algunos estudiantes dieron el examen de admisión. En otros casos, luego de fallar en el primer intento de aprobar el examen y evidentemente no ingresar a la universidad, los adolescentes pueden declarar que rendirán el

examen nuevamente cuando este sea ofrecido por las instituciones universitarias, pero en realidad no se esforzarán demasiado por aprobar el examen o no se prepararán intensamente para ingresar a la universidad. Para ellos, en realidad, no es importante lograr cumplir la meta de seguir estudios universitarios pese a que dichas aspiraciones fueron mayoritariamente mencionadas al culminar el período escolar.

Se ha considerado que la brecha existente entre planes y acciones indica falta de realismo entre los participantes. Es altamente probable que sus aspiraciones irrealistas hayan recibido una gran influencia de la cultura escolar y las expectativas de sus padres. Para comprender mejor la compleja realidad social y psicológica de los adolescentes peruanos y latinoamericanos en general se necesita mayor investigación, se requiere contrastar perfiles de adolescentes que se encuentren en diferentes niveles educativos y representen a instituciones de diverso tipo. Se espera que el contenido de la PTF y la longitud de la misma presenten diferencias de acuerdo a la institución educativa representada por los participantes. Evidentemente la PTF varía, no solo por las características individuales de los jóvenes sino también por otros factores del entorno. En este contexto, se tiene conocimiento, por ejemplo, del importante rol de los tutores al orientar a los adolescentes y favorecer con ello un estilo realista. La influencia que pueden generar los tutores sobre los estudiantes puede ser sumamente efectiva pero, dependiendo de las características de los colegios públicos y privados en los que ellos se encuentran, puede haber diferencias notables. En el Perú los tutores no siempre están presentes para todos los estudiantes, ello depende de la política de los centros educativos y de los recursos. Por tanto, muchas veces se limita la posibilidad de orientar a los alumnos en los términos esperados.

Con el ánimo de profundizar en el conocimiento de las particularidades psicológicas de los adolescentes peruanos se realizaron nuevas investigaciones en las que también se registró el contenido y extensión de la PTF. A continuación se describirán algunos de los estudios derivados de la investigación previamente descrita¹.

4.2. Perspectiva de tiempo futuro. Estudio N° 2 (2002-2006)

Tomando en consideración los resultados del estudio longitudinal previamente descrito se continuó investigando la PTF en jóvenes a través de nuevos proyectos. Distintas variables psicológicas implicadas en el proceso de inserción social

¹ Las investigaciones reportadas en el presente capítulo han sido respaldadas por la Dirección de Investigación de la Universidad de Lima.

y específicamente asociadas con el éxito educacional y vocacional fueron analizadas. El contenido y longitud de la PTF tuvo un espacio privilegiado en estos estudios. A continuación se presentará información vinculada a esta variable.

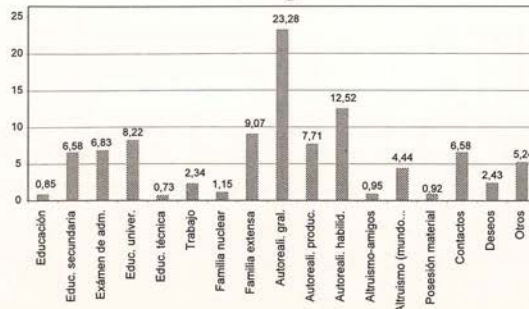
En el período comprendido entre los años 2002 y 2006 se desarrollaron (anualmente) cuatro investigaciones mediante las cuales fue posible determinar las particularidades de la PTF en adolescentes de instituciones educativas distintas (colegios, universidades, instituciones técnicas y academias). El análisis de los datos obtenidos ha mostrado diferencias significativas entre los cuatro grupos evaluados respecto a la frecuencia de respuestas emitidas y agrupadas en diversas categorías, con contenidos motivacionales específicos. La información se recogió usando el método de inducción motivacional —MIM— (Nuttin & Lens, 1985).

Es muy importante subrayar el dato referido a la categoría de autorealización en general. Como puede observarse en la figura 12.2, la frecuencia de respuestas de esta naturaleza es la más alta en los cuatro grupos (se encuentra entre el 23 y 30%).

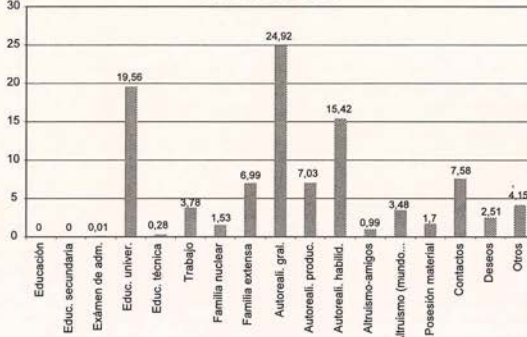
Las academias preuniversitarias, cuya función central es preparar a los estudiantes para rendir exitosamente el examen de ingreso a la universidad, fueron, entre las instituciones evaluadas, aquellas que mostraron los más altos índices de respuesta en la mencionada categoría.

Los estudiantes universitarios expresaron mayor cantidad de metas vinculadas a culminar con éxito sus estudios universitarios (19,56%), el resultado se orienta en dirección a lo esperado pues este grupo de jóvenes, a diferencia del grupo que forma parte aún del programa escolar, ya se encuentra en la institución universitaria y obviamente aspira a culminar su proceso educativo. Por otro lado, los alumnos inscritos en las academias no tienen un volumen tan alto de respuestas en la categoría mencionada (7,25%), su interés está focalizado en el examen de admisión y por ello reportan 18,59% de sus respuestas con este contenido. Pareciera, de acuerdo a estas cifras, que el examen de admisión limitara, de algún modo, su perspectiva de tiempo futuro, ya que los adolescentes de estas instituciones emiten respuestas que se orientan fundamentalmente hacia el examen de admisión y no indican con igual o mayor frecuencia que desean graduarse en la universidad (7,25%) o conseguir un empleo (1,22%). Al analizar la categoría referida a «terminar exitosamente el nivel de educación técnica» se puede constatar que, en tres de los grupos estudiados, este tipo de respuesta aparece de manera muy limitada (menos del 1%). Solo los estudiantes que se encuentran insertos en instituciones educativas de índole técnico reportaron un volumen más alto de respuestas en esta categoría (14,01%). Este hallazgo está

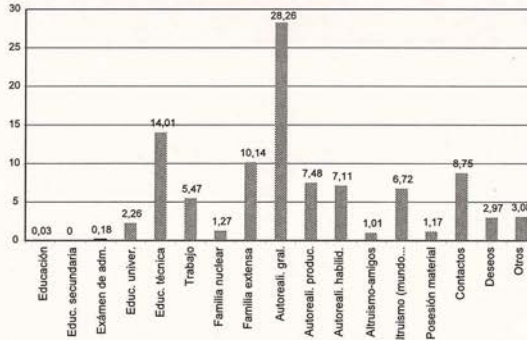
Colegios



Universidades



Institutos técnicos



Academias

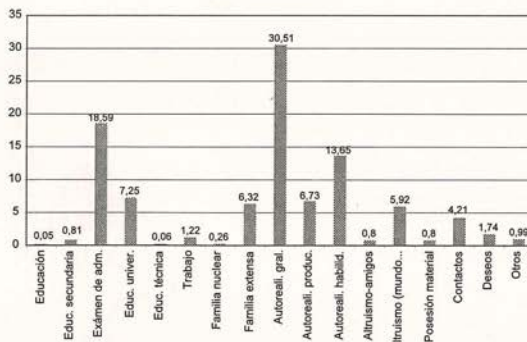


Figura 12.2 Contenido de FTP en instituciones educativas (auto-realización)

Tabla 12.3

Perspectiva de tiempo futuro en adolescentes en diferentes insituciones educativas

	Escuelas N=539		Universidades N=268		Instituto técnico N=401		Academias N=400		χ^2	p	gl
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%			
Educación en general	125	0,85	0	0,00	4	0,03	5	0,05	152,05	0,000	2
Educación secundaria	965	6,58	0	0,00	0	0,00	80	0,81	477,77	0,000	1
Examen de admisión	1002	6,83	1	0,01	21	0,18	1824	18,59	3454,88	0,000	3
Educación universitaria exitosa	1206	8,22	1355	19,56	256	2,26	712	7,25	1717,18	0,000	3
Educación tecnica existosa	107	0,73	20	0,28	1584	14,01	6	0,06	3986,04	0,000	3
Trabajo	366	2,34	262	3,78	619	5,47	120	1,22	344,01	0,000	3
Familia nuclear	168	1,15	106	1,53	144	1,27	26	0,26	81,092	0,000	3
Familia extensa	1331	9,07	484	6,99	1147	10,14	621	6,32	126,22	0,000	3
Autorealización general	3415	23,28	1726	24,92	3195	28,26	2994	30,51	186,22	0,000	3
Autorealización-producto	1131	7,71	487	7,03	846	7,48	661	6,73	9,49	0,020	3
Autorealización-habilidades	1837	12,52	1068	15,42	804	7,11	1340	13,65	365,16	0,000	3
Altruismo-amigos	140	0,95	69	0,99	115	1,01	79	0,80	2,90	n,s,	3
Altruismo (mundo, país, ciudad)	652	4,44	241	3,48	760	6,72	581	5,92	121,40	0,000	3
Posesión material	135	0,92	118	1,70	133	1,17	79	0,80	36,36	0,000	3
Contacto	965	6,58	525	7,58	989	8,75	414	4,21	179,34	0,000	3
Deseos	357	2,43	174	2,51	336	2,97	171	1,74	33,78	0,000	3
Otros	768	5,24	288	4,15	349	3,08	98	0,99	325,31	0,000	3
Total	14670	100	6924	100	11302	100	9811	100			

en línea con lo esperado, pues las aspiraciones de estos jóvenes se orientan a culminar exitosamente su formación técnica.

Resulta importante poner de relieve la diferencia encontrada entre los estudiantes de academias preuniversitarias y escolares de último año. Para los primeros, aún no insertos con relativa permanencia en el dominio educativo, rendir y aprobar el examen de admisión es una aspiración considerable, el 18,59% de sus respuestas se sitúan en esta categoría. De modo contrastante, los alumnos de último año de secundaria solo reportan este contenido en el 6,83% de sus respuestas. Es más frecuente, en este último grupo, encontrar afirmaciones que ponen en evidencia sus aspiraciones de culminar exitosamente su carrera universitaria, pero no se expresa con la misma intensidad su deseo de aprobar el examen de admisión. Ello nos puede indicar que, tal como pudo constatarse en el estudio 1998-2002, los planes explícitos de convertirse en profesionales exitosos, reportados a través del MIM por los escolares, no necesariamente toman en consideración el paso previo para lograrlo, es decir su éxito en el examen de ingreso a la universidad.

En las respuestas emitidas por los estudiantes de los centros educativos técnicos, tal como se esperaba, existe una mayor concentración de afirmaciones dirigidas hacia el dominio de vida laboral o mundo del empleo (5,47%); no ocurre lo mismo en los otros grupos (ver tabla 12.3). Cabe señalar que cuando los participantes emiten respuestas frente al MIM y se refieren al dominio de vida familiar, lo hacen considerando centralmente la familia extensa, es decir la familia de la cual ellos actualmente forman parte. No es alto el volumen de respuestas que se refiere al dominio de vida familiar que prioriza la familia nuclear, o lo que es lo mismo, aquella familia que los propios participantes formarán en el futuro. En los cuatro grupos estudiados, esta categoría final tiene muy baja frecuencia de respuestas. Finalmente, es importante resaltar la relevancia asignada por los estudiantes a la categoría de contacto social: los alumnos de los centros educativos técnicos mencionan con mayor frecuencia este contenido (8,75%) y los de las academias lo hacen en menor proporción (4,21%). Este dato cobra relevancia debido al período de desarrollo en el cual se encuentran los participantes.

Por último, respecto a la longitud de la PTF de los estudiantes analizados, los datos nos indican que, en todos los grupos, las metas y aspiraciones se sitúan en el período intermedio o se proyectan hacia el momento de culminación de su carrera. En el caso de los estudiantes de las academias preuniversitarias, la ubicación temporal del 98,2% de las respuestas emitidas es intermedia.

Los estudiantes que forman parte de las instituciones técnicas formularon el 90% de sus aspiraciones a cumplirse en un período que no era superior a los

tres o cuatro años, pues las carreras técnicas suelen tener esa duración. En el caso de los universitarios las metas situadas en una etapa intermedia representaban al 76,5% de las respuestas emitidas por ellos. Pese a la alta concentración de aspiraciones a lograrse en esa fase, es este grupo de estudiantes el que formula planes que pueden ser ubicados en otro momento de la vida, específicamente durante la adultez. En la tabla 12.4 puede observarse que el 22,2% de las respuestas se situaba en la categoría más distante y de acuerdo a estos resultados, las afirmaciones elaboradas por los estudiantes de las instituciones universitarias permite inferir que este grupo posee una PTF más larga que la de los estudiantes de las instituciones técnicas, quienes únicamente reportaron, para ese período, el 9,9% de respuestas. En el grupo de los alumnos del último año de secundaria, el 32,4% de sus aspiraciones se relacionaban con un período muy corto y no sobrepassaba, en extensión, lo propuesto por la escuela; sin embargo, el 45,8% de las afirmaciones estudiantiles se proyectaba más allá de los años escolares y se orientaba hacia la culminación de la carrera. Solo el 21,8% de las metas se situaba en un período de vida adulta.

La información obtenida a través de un detallado análisis de las elaboraciones realizadas por los estudiantes de distintas instituciones permitió profundizar en la línea de investigación articulada por la PTF juvenil y se desarrolló un nuevo estudio que será descrito a continuación.

4.3. Perspectiva de tiempo futuro y tendencia a emitir comportamientos de riesgo. Estudio N° 3 (2006-2008)

Luego de haber realizado varias investigaciones que permitieron tener una idea clara respecto a la PTF en estudiantes de diferentes instituciones, se continuaron analizando, en adolescentes y jóvenes, ciertas variables asociadas al éxito vocacional y educacional. Es así que durante los dos últimos años (2006-2008) la PTF se examinó tomando en consideración el tipo de institución (pública o privada) y el género. Estos datos fueron también procesados incluyendo las tendencias a emitir comportamientos de riesgo en adolescentes que cursaban el último año de educación secundaria en otros países latinoamericanos, específicamente en Costa Rica.

Riesgo ha sido definido como la probabilidad de presentar cierto efecto (comportamiento, síndrome, etcétera), cuando el grupo o la persona es vulnerable (Gordis, 1996). Se tomó como marco de referencia para evaluar riesgo la *Youth Risk Behavior Surveillance System* (YRBSS). Se trata básicamente de una prueba creada en los Estados Unidos por el Centro de Control de Enfermedades (CDC por sus siglas en inglés) para evaluar seis categorías de comportamientos

Tabla 12.4

Extensión de la perspectiva de tiempo futuro en estudiantes de distintas instituciones educativas

	Escuelas		Universidades		Institutos		Academias		χ^2	<i>p</i>	gl
	N = 539		N = 268		N = 401		N = 400				
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%			
Período adolescente/ extensión corta	1754	32,4	31	1,30	2	0,1	42	1,6	3003,83	0,000	3
Periodo juvenil/ extensión media	2476	45,8	1795	76,5	3518	90,0	2564	98,2	3422,28	0,000	3
Periodo adulto/ extensión larga	1179	21,8	521	22,2	388	9,9	6	0,2	2030,06	0,000	3
Total	5409	100	2347	100	3908	100	2612	100			

de riesgo, consideradas como altamente prioritarias para adolescentes y adultos jóvenes, ellas son: daños no intencionales; violencia; uso de tabaco, alcohol o drogas; comportamientos sexuales que favorecen enfermedades de transmisión sexual o embarazos no deseados; comportamientos que muestran dietas no saludables e inactividad física. La prueba fue aplicada en una encuesta escolar en los Estados Unidos (2001) liderada por el CDC y agencias de salud y educativas, tanto nacionales como locales. Se trabajó con una muestra representativa nacional que incluía minorías étnicas. Se aplicó un factor de corrección a los resultados obtenidos a fin de evitar el sesgo generado por la ausencia de respuestas y por la inadecuada representatividad de ciertas minorías. No se han encontrado reportes específicos de las características psicométricas de la prueba, no obstante, se consideró relevante su uso por su organización conceptual y por el respaldo de las instituciones que inicialmente la elaboraron.

En el presente estudio se utilizó el YRBSS adaptado al castellano. La prueba fue traducida al español por una persona bilingüe y luego se tradujo esta nueva versión nuevamente al inglés; los documentos finales fueron comparados a fin de determinar la equivalencia en la traducción. Posteriormente se solicitó a un conjunto de jueces (expertos en evaluación de comportamientos de riesgo adolescente) su opinión acerca de la pertinencia de los ítems y las áreas. Los reactivos fueron modificados cuando el índice de concordancia entre los jueces fue inferior a 0,80 y la prueba quedó finalmente organizada en cinco áreas. Pese al cuidadoso proceso de adaptación del instrumento, al realizar el análisis de la consistencia interna de la prueba se observó que los α de Cronbach correspondientes a algunas áreas eran muy bajos. Dada la similitud del contenido correspondiente a algunas áreas, se decidió reunir ciertos ítems en rubros más generales, y la prueba quedó finalmente constituida por 17 ítems agrupados en tres áreas: tendencia al riesgo de sufrir accidentes, de consumir alcohol o drogas y adquirir enfermedades por inadecuado estilo de vida. Los α de Cronbach fueron 0,70; 0,89 y 0,63 respectivamente. De acuerdo a estos resultados se consideró que la prueba reunía las condiciones psicométricas para su uso en la presente investigación.

Se evaluó así, en los estudiantes de último año de secundaria, la tendencia al riesgo en las tres áreas mencionadas y luego se estableció la asociación entre dichos hallazgos y la longitud de la PTF en la muestra de alumnos seleccionada. Antes de presentar estos resultados se describirá brevemente la información obtenida en los colegios de distinta gestión (pública y privada) además de las variaciones de acuerdo al género.

Tal como se puede observar en la tabla 12.5, la categoría de autorealización tiene nuevamente un alto volumen de respuestas. Aunque en esta ocasión dicha

categoría se aproxima a un producto específico, no es tan general como la que aparecía en los estudios previos, en los cuales se aspiraba a ser feliz en general sin indicar a través de qué mecanismo. En el caso de los colegios privados esta categoría tiene mayor frecuencia, tanto para los varones (11,37% versus 8,79%) como para las mujeres (10,49% versus 10,37%). Ocurre lo mismo en el caso de las categorías que reflejan la aspiración por culminar exitosamente los estudios universitarios y por rendir óptimamente el examen de admisión, es decir, son los estudiantes de los colegios privados los que responden con mayor frecuencia en estos términos. Sin embargo, a diferencia de la categoría de autorrealización como producto, son las mujeres las que reportan mayores aspiraciones (7,71% y 5,23%) que los varones (6,71% y 4,80%) en las mencionadas categorías. Es importante remarcar que la categoría vinculada al examen de admisión tuvo menor frecuencia de respuestas en el caso de los estudiantes de colegio público, aunque nuevamente fueron las mujeres aquellas que indicaron tener planes orientados a rendir o aprobar dicho examen (la proporción fue de 3,90% versus 2,82 % de los varones). Cuando se realizó el análisis para determinar la proporción de estudiantes que por lo menos una vez habían expresado su deseo de rendir el examen de admisión se pudo constatar que en el caso de los colegios privados esto ocurrió en el 50,25% de los participantes y en los centros educativos públicos, el 34,36%. Este último dato puede ser una nueva evidencia de planes irrealistas, pues los adolescentes aspiran a ir a la universidad pero el examen de admisión no es reportado como deseo intenso.

La constatación de que sean las mujeres aquellas que muestran más aspiraciones en las categorías educativas, tanto en los centros educativos privados como públicos, es muy interesante, pues en países subdesarrollados se considera, bajo presupuestos estereotipados, que las mujeres no se orientan intensamente hacia la educación superior. Cuando se examina la categoría que refleja aspiraciones hacia las carreras técnicas, se puede ver claramente que los varones de colegios públicos reportan más respuestas que las mujeres (0,41% versus 0,19%) y los estudiantes de colegios privados (0,07% y 0,11%). Este también es un hallazgo importante ya que muestra mayores aspiraciones hacia los estudios técnicos en el caso de los estudiantes varones de colegios públicos. La accesibilidad y menor duración de dichas especialidades permitiría que estos adolescentes se inserten más rápidamente en el mercado de trabajo. No obstante, es fundamental considerar que el número de respuestas positivas no es muy alto.

Al revisar la longitud de la PTF, es posible constatar que muy pocas respuestas se ubican en la categoría más distante (ver tabla 12.6).

Tabla 12.5

Contenido de la perspectiva de tiempo futuro en adolescentes de acuerdo a tipo de institución y género

	Escuela Pública				Escuela Privada				χ^2	p	gl
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres				
	N = 120	N = 95	N = 103	N = 93	Frec.	%	Frec.	%			
Educación en general	76	3,46	102	3,19	92	3,25	64	2,41	57,5	0,000	3
Educación secundaria	75	3,42	59	2,80	81	2,86	87	3,27	6,28	n.s.	3
Examen de admisión	62	2,82	64	3,90	136	4,8	139	5,23	38,34	0,000	3
Educación universitaria exitosa	84	3,83	170	7,20	190	6,71	205	7,71	32,87	0,000	3
Educación tecnica exitosa	9	0,41	7	0,19	2	0,07	3	0,11	8,71	0,030	3
Trabajo	20	0,91	39	1,65	59	2,08	47	1,77	11,28	0,010	3
Familia nuclear	178	8,11	274	10,24	187	6,61	259	9,74	33,46	0,000	3
Familia extensa	11	0,50	9	0,42	23	0,81	13	0,49	5,67	n.s.	3
Autorealización general	670	30,52	792	30,48	921	32,53	795	29,9	4,84	n.s.	3
Autorealización-producto	193	8,79	261	10,37	322	11,37	279	10,49	9,04	0,030	3
Autorealización-habilidades	42	1,91	23	0,86	20	0,71	22	0,83	20,97	0,000	3
Altruismo-amigos	8	0,36	4	0,12	1	0,04	2	0,08	10,46	0,020	3
Altruismo (mundo, país, ciudad)	35	1,59	33	1,38	61	2,15	39	1,47	7,04	n.s.	3
Poseción material	28	1,28	26	0,90	29	1,02	21	0,79	2,83	n.s.	3
Movilidad social	6	0,27	12	0,36	19	0,67	13	0,49	1,84	n.s.	3
Contacto	136	6,20	102	4,19	87	3,07	116	4,36	30,02	0,000	3
Deseos	169	7,70	208	8,03	221	7,81	210	7,90	0,40	n.s.	3
Religion	10	0,46	3	0,13	9	0,32	4	0,15	6,97	n.s.	3
Otros	383	17,45	359	13,45	371	13,1	341	12,82	25,94	0,000	3
Total	2195	100	2547	100	2831	100	2659	100			

Casos perdidos: 17

Tabla 12.6
*Extensión de la perspectiva de tiempo futuro de acuerdo
 a tipo de institución y género*

	Público				Privado				χ^2	p
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres			
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Período adolescente/ extensión corta	167	55,85	140	40,82	163	42,89	167	40,24	28,93	0,000
Periodo juvenil/ extensión media	118	39,46	197	57,43	207	54,47	237	57,11	27,81	0,000
Periodo adulto/ extensión larga	14	4,68	6	1,75	10	2,63	11	2,65	5,25	n.s
Total	299	100	343	100	380	99,99	415	100		

Las mujeres de los colegios públicos y privados tienen un mayor número de respuestas en la categoría intermedia (57,43% y 57,11%); son los varones de colegio público, en cambio, aquellos que reportan una perspectiva corta (55,85%). Probablemente la falta de recursos económicos conduce a los estudiantes hacia actividades inmediatas que no se extiendan mucho más allá del período escolar. No obstante, las aspiraciones obvias de recorrer un sendero educativo (técnico o universitario) requieren una PTF más larga. Tal como pudo observarse en estudios anteriores, es indispensable establecer metas realistas y distantes para viabilizar las aspiraciones personales y convertirlas en situaciones reales.

Cuando se analiza la relación entre tipo de institución (privada y pública), género y país (Perú y Costa Rica)² con las tres áreas de riesgo evaluadas, se encontraron, a través del ANOVA, algunos efectos significativos. En términos de la tendencia a emitir comportamientos de riesgo que hagan más probable la ocurrencia de accidentes, los colegios públicos y las mujeres presentan puntajes más altos ($M = 4,06$ y $M = 4,10$), ello contrasta con los resultados de colegios privados y del grupo de varones ($M = 3,81$ y $M = 3,81$). En relación al riesgo de consumo de drogas, no se observaron efectos significativos; sin embargo, al explorar la tendencia al riesgo de contraer enfermedades por estilo de vida se encontró nuevamente que las mujeres tienen un puntaje superior al de los varones. También se halló efecto de interacción significativa de tipo de colegio por país. En el Perú el puntaje es más alto en colegios privados ($M = 3,66$) que en públicos

² El estudio reportado se llevó a cabo con el apoyo de la Pontificia Universidad Católica del Perú y el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica.

($M = 3,51$); en Costa Rica los colegios públicos tiene un puntaje más alto que los privados ($M = 3,82$ versus $M = 3,56$). En términos de estilo de vida se encontró que la PTF se relacionaba negativamente con la tendencia al riesgo de contraer enfermedades (Perspectiva corta = $3,72$; Perspectiva mediana = $3,71$; Perspectiva larga = $3,55$), es decir, cuanto más larga sea la PTF, menor el riesgo o la tendencia a contraer enfermedades por estilo de vida. Se observó también que las mujeres puntúan mas alto que los varones en esta área de tendencia al riesgo ($M = 3,75$ versus $M = 3,57$).

Luego de diez años de investigación sobre la PTF, la inserción social, la tendencia al riesgo y otras variables en jóvenes peruanos y de otros países latinoamericanos se ha considerado pertinente realizar algunas propuestas de intervención educativa con la finalidad de favorecer la organización de planes más realistas en el grupo de estudiantes que se encuentran cursando los estudios secundarios.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en los sucesivos estudios desarrollados con adolescentes y jóvenes, se puede concluir que el tránsito de la educación secundaria hacia la educación superior u otra apropiada vía de inserción social son de suma importancia, pero no siempre se convierten en tareas de vida sencillas y de fácil resolución en distintos contextos socioculturales. Este período es importante en los jóvenes porque tiene consecuencias de largo alcance en sus carreras profesionales y en su vida en general. También desde el punto de vista socioeconómico, es fundamental que los adolescentes tengan la posibilidad de orientar y viabilizar sus verdaderos potenciales. Para muchos estudiantes esta tarea de insertarse socialmente de modo favorable se convierte en algo muy difícil. Existe una gran brecha entre los planes planteados por los estudiantes de secundaria y aquello que realmente hacen o cumplen. En el Perú se ha constatado que una gran proporción de estudiantes planea ir a la universidad pero la mayoría no lo hace; no se aproximan, por ende, a cumplir con los pasos previos para hacer realidad dichos planes y no rinden, por tanto, el examen de admisión pese a conocer que este es indispensable si se desea continuar con estudios superiores.

Aminorar la brecha entre planes y acciones no solo es importante para la investigación teórica de la psicología de la motivación, es también un problema práctico. Los datos peruanos nos muestran que para muchos adolescentes los planes elaborados por ellos no son realistas. Los padres, profesores, consejeros y otras personas que se encuentren en el entorno adolescente pueden cumplir con un rol de orientación importante ayudando a que los estudiantes determinen cuáles son sus verdaderos intereses y habilidades. Con ello se les podría favorecer

y podrían organizar una PTF estructurada, personal, larga y realista. La cultura escolar debe ser lo suficientemente diversa como para orientar a los alumnos no solo en términos de futuras carreras profesionales universitarias sino hacia otros tipos de educación superior (técnica). Los estudiantes deben encontrar mayores oportunidades de reunirse con personas que contribuyan a la construcción de su vida futura y les brinden mayores oportunidades para desempeñarse exitosamente en posteriores actividades educativas o laborales. Lo mencionado cobra mayor relevancia entre los adolescentes de niveles socioeconómicos inferiores, pues las opciones para ellos suelen ser más restringidas. Cualquier elección que los adolescentes realicen debe ser personal, de modo que ellos puedan sentirse identificados con su propia propuesta y construirla sólidamente hacia el futuro (Lens, Herrera & Lacante, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

- APOYO, Opinión y Mercado (2002). *Informe gerencial de marketing. Perfil del adolescente y joven*. Lima: APOYO.
- Bargh, J. & Gollwitzer, P. (1994). Environmental Control of Goal Directed Automatic and strategic contingencies between situations and behaviour. *Nebraska Symposium on Motivation*, 4, 71-12.
- Birch, D. (1985). From needs to action-almost. *Contemporary Psychology*, 30, 395.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P.M., Langston, C.A. & Brower, A. (1987). Life tasks and cognitive strategies in a life transition [Special issue]. *Journal of Personality and Social Psychology: Person and Situation Interactions*, 53, 1178-1191.
- Cantor, N. & Zirkel, S. (1990). Personality and Purposive behavior. En L. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 135-164). Nueva York: Guilford.
- Caspi, A. & Bem, D. (1990). Personality, Continuity and Change Across de Life Course. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 549-575). Nueva York: The Guilford Press.
- CEPAL-OIJ (2008). *Juventud y Cohesión Social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Chile: Naciones Unidas.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dwyer, P. & Wyn, J. (1998). Post compulsory education policy in Australia and its impact on participant pathway and outcomes in the 1990. *Journal of Educational Policy*, 13, 285-300.

- Eronen, S. (2000). Achievement and Social Strategies and the Cummulation of Positive and Negative Experiences During Young Adulthood. *Research Reports*, 22, 1-39.
- Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gollwitzer, P.M. (1996). The volitional benefits of planning. En P.M.Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action* (pp. 287-312). Nueva York: Guilford Press.
- Gordis, L. (1996). *Epidemiology*. USA: W. B Saunders Company.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. Nueva York: Mc Kay.
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. En M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology* (pp. 134-157). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herrera, D. (2002). *Social Insertion of High School Graduates in Lima. A socio psychological study*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Herrera, D. & Lens, W. (2003, julio). *Changes in Future Time Perspective according to the educational level and its association with Values among Adolescents of Private and Public Schools and Universities in Lima*. Ponencia presentada en el Simposium del 29 Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP): Perspectiva de Tiempo Futuro en diferentes contextos de Desarrollo, Lima, Perú.
- Herrera D. & Lens W. (2005) Perspectiva de Tiempo Futuro, Valores, Instrumentalidad y Auto-concepto entre los Adolescentes de las Escuelas Secundarias y las Universidades Públicas y Privadas en Lima. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 1 (1), 131-159.
- Herrera, D., Lagrou, L. & Lens, W. (2002). Inserción social en Adolescentes: Un estudio Socio-Psicológico. *Persona*, 5, 167-190.
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. En D. R. Brown & J. Veroff (Ed.), *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). Nueva York: Spinger Verlag.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future [The motivational meaning of future time perspective]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 69-83.
- Lens, W. (1998). La Perspectiva de Tiempo Futuro en la Motivación Estudiantil. *Persona*, 1, 67-94.

- Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. En A. Efklides, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 23-36). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lens, W., Herrera, D. & Lacante, M. (2004). The role of motivation and Future Time Perspective in Educational Counseling. *Psychologica. No de Homenagem-extra serie*, 169-180.
- Lens, W., & Moreas, M.-A. (1994). Future time perspective: An individual and a societal approach. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 23-38). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lens, W. & Rand P. (1997). Combining Intrinsic goal Orientations with professional Instrumentality/Utility in Student Motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28 (2) 103-123.
- Lens, W., Simons, J. & Dewitte, S. (2002). From Duty To Desire: The Role of Students' Future Time Perspective and Instrumentality Perceptions for Study Motivation and Self-Regulation. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents: Vol. 2. In the Adolescence and education Series*. (pp. 221-245). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lewin, K. (1942). Time Perspective and morale. En G. Watson (Ed.), *Civilian morale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lewin, K. & Lewin, G. (Eds.). (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. Nueva York: Harper & Brothers.
- Locke, E. (2000) *The Prime Movers: Traits of the great wealth creators*. New York: AMACOM.
- INEI, UNPFA, PNUD (2008). *Perfil Socioeconómico del Perú. Censos 2007: XI de Población y VI de Vivienda* (2a. ed.). Lima: Centro de Investigación y Desarrollo del INEI.
- Magnusson, D. (Ed). (1995). *The lifespan development of individuals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markus, H. & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. En I. K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self and Identity*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ministerio de Educación-Unidad de Estadística (2001). *La educación peruana a inicios del nuevo siglo. Información y análisis sobre los cambios recientes en la educación peruana*. Recuperado el 20 de febrero de 2002, de <http://www.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación (2001a). *Plan Institucional 2001*. Lima: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación (2001b). *El desarrollo de la Educación. Informe Nacional de la República del Perú elaborado por el Ministerio de Educación para la Oficina Internacional de UNESCO*. Lima: Ministerio de Educación, UNESCO.
- Ministerio de Educación (2001c). *Resumen de Principales indicadores educativos*. Recuperado el 10 de febrero del 2001, de http://www.minedu.gob.pe/gestioninstitucion/of_planmedumc/indicad/res_web.html
- Ministerio de Educación (2002, enero). *Educación para la Democracia: lineamientos de Política Educativa 2002*. Suplemento El Comercio (Contratado), 1-8.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102 (2), 246-268.
- Naciones Unidas (2008) *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2008*. Nueva York, EE: UU.: Naciones Unidas.
- Nurmi, J-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Nurmi, J-E. (1993) Adolescent Development in an Age Graded Context: The Role of Personal Beliefs, Goals and Strategies in the Tackling of Developmental Tasks and Standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 169-189.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., Aro, A., Poppius, E., & Riste, J. (1992). Age differences in adults' personal projects. *The Journal of Social Psychology*, 13 (3), 415-417.
- Nuttin, J.R. (1984). *Motivation, Planning and action: A relational theory of behaviour*. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven: University Press and Lawrence Erlbaum Associates.
- Pervin, L. (Ed.). (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pervin, L. (1997) *La ciencia de la personalidad*. Madrid. McGraw Hill.
- Trommsdorff, G. (1994). Future time perspective and control orientation: Social conditions and consequences. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of Future Orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- UNESCO-CELAJU (2008). *Portal de la Juventud para América Latina y el Caribe. Tema: Educación*. Recuperado el 10 de noviembre de 2008, de http://www.joveneslac.org/portal/modules.php?op=modload&name=PagEd&file=index&topic_id=4&page_id=14
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, C.A.: Sage Publications.

Capítulo 13

Perspectiva temporal futura en la adolescencia tardía: transición a la adultez

Patricia Martínez*

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una de las etapas más importantes del ciclo vital, es una etapa de cambios, de ideales, de duelos y de renunciaciones, en la que el o la adolescente tiene que tomar una serie de decisiones con respecto a su futuro, a quién quiere ser o llegar a ser. Tiene que optar por un sistema de valores, por una forma de vida, por una ocupación. Es en esta etapa donde se definen los aspectos centrales de la identidad, del sentido de sí mismo, que es el que dará coherencia a todas sus acciones futuras. Tiene que elaborar un plan de vida, un proyecto que contenga sus deseos o aspiraciones, un proyecto basado en el conocimiento de sí mismo y de su realidad (Castillo, 1999; Rice, 2000).

Si bien los inicios de la adolescencia son más o menos claros por los cambios corporales, el final de la adolescencia está asociado a logros de tipo social, por lo que resulta difícil precisar el momento en que un joven se convierte en adulto (Craig, 1994; Stassen-Berger, 2001). Los últimos años de la adolescencia —adolescencia tardía— suponen ese tránsito a la vida adulta, a las responsabilidades, al trabajo, a la independencia emocional y económica de los padres y con ello a la asunción de un rol distinto en la sociedad. La edad a la que esto sucede puede ser muy variable, dependiendo de diversos factores (Neugarten, 1999).

De aquí se desprende que la tarea fundamental de un adolescente tardío es la construcción de un proyecto de vida, que supone una representación de sí mismo, del pasado y del futuro al que se quiere acceder. La representación que un individuo tiene del futuro es lo que en última instancia guía su conducta. Los

* Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

proyectos que cada individuo se coloca a sí mismo suponen una anticipación y dependen de la representación que tienen de sí mismos (Guichard, 1995).

Bandura (2001), afirma que las metas y proyectos tienen un poder motivacional, el individuo actúa en función a un propósito, todos sus sistemas están dirigidos a lograr alcanzar las metas que son las que darán un significado a su vida. De esto se desprende que el futuro esté presente en el funcionamiento cognitivo de las personas, cada uno tiene una representación de lo que quiere ser o llegar a ser y eso es lo que dirige y regula la conducta, junto con otros mecanismos cognitivos como la autorregulación o autoevaluación. En este sentido se puede afirmar que la conducta es un fenómeno intencional porque está dirigida a algo, busca alcanzar o concretar las metas que se propone (Pervin, 1998).

Para Nuttin (1982; 1985), la conducta es un fenómeno global que supone una acción sobre el ambiente, que a su vez influye en el individuo. Se trata de una relación interdependiente, donde ambos se influyen. La motivación es así producto de una relación entre un individuo que desea y un objeto del ambiente que lo atrae. Las acciones de los individuos pueden entenderse como actos en relación a un fin, producto tanto del aprendizaje anterior como de los deseos, metas o proyectos que el individuo se coloca. Esos objetos pueden ser un fin en sí mismos o un medio para acceder a un fin.

En este contexto, la perspectiva temporal futura sería una variable cognitivo motivacional, definida como la representación cognitiva de los eventos futuros, o como el futuro anticipado en el presente psicológico de las personas (Lens, 1998; Estaún, 1996; Thiébaud, 1998; Zaleski, 1994; Díaz Morales, 2006). Puede decirse entonces que la PTF está en la base de la actividad humana, ya que es esa representación del futuro la que mueve al individuo a actuar en uno u otro sentido. Para Nuttin (1985), desarrollarse es transformarse en lo que se desea ser.

Los aspectos centrales de este proceso parecen ser similares en los adolescentes de diferentes contextos y culturas. Nurmi, Poole & Seginer (1995) encontraron que los adolescentes de Australia, Israel y Finlandia presentaban el mismo tipo de metas. En todos los casos sus proyectos estaban vinculados a educación, ocupación y familia, que constituyen aspectos centrales de la identidad. Díaz Morales & Martínez (2004), asimismo, en un estudio sobre metas en adolescentes españoles y peruanos, encontraron una mayor frecuencia de metas relativas a la familia, pareja, estudios y trabajo en ambos grupos, incluso con metodologías diferentes.

Asimismo, se encuentran otros estudios que vinculan las metas de los adolescentes con sus tareas de desarrollo. Aquí son importantes los estudios de Nurmi (1989, 1991, 1994), en todos los cuales las metas de los adolescentes se ubican en los temas de educación, trabajo y familia, con diferentes matices. Lo

mismo sucede en las investigaciones recogidas por Díaz Morales & Sanchez López, 2002. En el Perú, Martínez (2002), encontró que las metas más frecuentes de los adolescentes de Lima se ubicaban en el área de vínculos, sí mismo y autorrealización (trabajo y estudios) similar a lo encontrado en el estudio de Carcelén (2005) con adolescentes de sectores socioeconómicos bajos de Lima, con la diferencia de que las metas de autorrealización fueron más altas que las de sí mismo.

Si bien existen una serie de aspectos comunes, como se ha mencionado anteriormente, vinculados con aspectos del desarrollo, los aspectos culturales marcan también diferencias. En particular el nivel socioeconómico parece ser la variable más importante en la diferenciación de grupos, seguida por la variable sexo.

El contexto en el que un adolescente se desarrolla influye en sus proyectos de vida. En situaciones de pobreza, la preocupación por la subsistencia adquiere un primer plano. En el Perú, en particular, donde un tercio de la población adolescente es pobre, las opciones educativas y laborales se restringen para estos jóvenes. La pobreza limita sus opciones, tanto educativas como laborales (Panfichi & Valcárcel, 1999).

Estas diferencias se observan en diferentes estudios. Martínez y Morote (2001) encontraron que los adolescentes de niveles socioeconómicos más altos mostraron mayor preocupación por su futuro, por sí mismos y por actividades de recreación, mientras que los de niveles socioeconómicos más bajos presentaron mayor preocupación por la escuela, la familia y el país. Algo similar se encontró en el estudio de Herrera (2002): los adolescentes de sectores medios mostraron mayor cantidad de metas vinculadas a la finalización de los estudios escolares, mientras que los de sectores bajos destacaron en mayor cantidad de metas vinculadas a los estudios universitarios.

En otro estudio Martínez (2002) encontró que los adolescentes de NSE alto destacaron en mayor cantidad de metas sobre sí mismos y diversión, mientras que los de NSE bajo mostraron más metas en el área de contactos interpersonales en general.

El sexo también marca algunas diferencias importantes entre adolescentes. Salmela-Aro y Nurmi (1997) encontraron que las mujeres describen más metas vinculadas a los amigos y menos sobre posesiones materiales, que los hombres. Martínez y Morote (2001) encontraron que las mujeres estaban más preocupadas por el futuro, sus amistades y el país, mientras que los hombres por la escuela y la familia. El estudio de Martínez (2002) describe a las mujeres más centradas en sí mismas y en sus vínculos, mientras que los hombres se encuentran más centrados en la búsqueda de diversión y de posesiones materiales.

2. PERSPECTIVA TEMPORAL FUTURA-EVIDENCIAS EMPÍRICAS

A partir de lo referido hasta aquí, el presente estudio intenta describir los diferentes aspectos de la perspectiva temporal futura (metas, ubicación temporal de las mismas y actitudes temporales) en un grupo de adolescentes de Lima. Teniendo en cuenta que el momento en que la adolescencia termina y empieza la adultez no es algo preciso, se tomaron en cuenta dos grupos, uno que se encontraba finalizando la secundaria (16 a 18 años) y otro que se encontraba finalizando sus estudios universitarios (22 a 25 años).

2.1. Metodología

El presente estudio corresponde a un diseño no experimental, de tipo transeccional descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 1998). Los jóvenes fueron evaluados en un mismo momento.

2.2. Participantes

El grupo total estuvo conformado por 285 adolescentes, hombres y mujeres, pertenecientes a dos sectores socioeconómicos distintos (tabla 13.1). El NSE se determinó en base a diferentes criterios: el tipo de centro de estudios (los centros de estudio estatales están asociados a NSE más bajos, mientras que los privados a niveles más altos), el nivel de instrucción de los padres y el distrito de residencia (Apoyo, 2002).

Tabla 13.1
Participantes

	Hombres		Mujeres		Total
	NSE Alto	NSE Bajo	NSE Alto	NSE Bajo	
16-18 años	36	36	35	36	143
22-25 años	36	35	35	36	142
Total	72	71	70	72	285

2.3. Instrumentos

Método de inducción motivacional (Nuttin, 1985). Se utilizó la versión abreviada del MIM, que consiste en un conjunto de 30 inductores en primera persona, 20 de los cuales son positivos y 10 negativos. A partir de ellos se pueden analizar los deseos o metas y temores de los individuos y ubicarlos en una escala temporal.

El MIM ha demostrado su utilidad para la evaluación de la perspectiva temporal futura en diferentes estudios realizados en el Perú (Martínez, 2002; Herrera, 2002; Martínez, 2004; Carcelén, 2005).

La codificación de la prueba se realizó de acuerdo a las categorías propuestas por Nuttin. Se eliminaron aquellas que resultaron escasamente significativas en el grupo. Las categorías y subcategorías usadas fueron las siguientes:

- *Sí mismo*: metas referidas a uno mismo. Comprenden las subcategorías de autoconcepto, preservación de sí mismo, autonomía, aptitudes y carácter.
- *Autorrealización*: desarrollo del sí mismo. Comprende dos áreas: estudios y trabajo.
- *Realización*: formas de actividad productiva, que pueden referirse a estudios y trabajo.
- *Contacto*: metas relativas a la relación interpersonal. Comprenden el deseo de ser contactado por otros, deseos o temores vinculados a terceros, deseos humanitarios, deseo de contactos íntimos, contacto altruista y contacto egocéntrico. Esta categoría puede asimismo analizarse desde el punto de vista de los otros implicados en las respuestas (padres, familia, pareja, amigos, sociedad).
- *Exploración*: incluye los deseos de mayor conocimiento en general.
- *Poseiones*: deseos de adquirir objetos materiales.
- *Diversión*: metas relativas a actividades de placer o recreación.

La ubicación temporal de las metas se definió en base a tres categorías:

- Futuro cercano (menos de 2 años),
- Futuro distante (más de 2 años),
- Presente abierto (de aquí en adelante).

Escala de actitudes temporales (Nuttin, 1985). La escala evalúa las actitudes hacia el presente, pasado y futuro. La versión para el presente y futuro contiene 19 pares de adjetivos en la forma de diferencial semántico. La versión para el pasado contiene 15 pares de adjetivos. La prueba, al igual que el MIM, ha sido utilizada en estudios previos en el Perú (Martínez, 2002; 2004; Carcelén, 2005), demostrando apropiada consistencia interna.

2.4. Resultados

El análisis de la PTF supone dos aspectos: las metas u objetos motivacionales y la extensión de las metas o su ubicación temporal. Un aspecto adicional está

constituido por las actitudes temporales, también asociadas a la PTF. En cuanto a las metas, se puede observar en primer lugar que las metas más frecuentes de los adolescentes se ubican en las categorías de sí mismo, contacto interpersonal y autorrealización (ver figura 13.1).

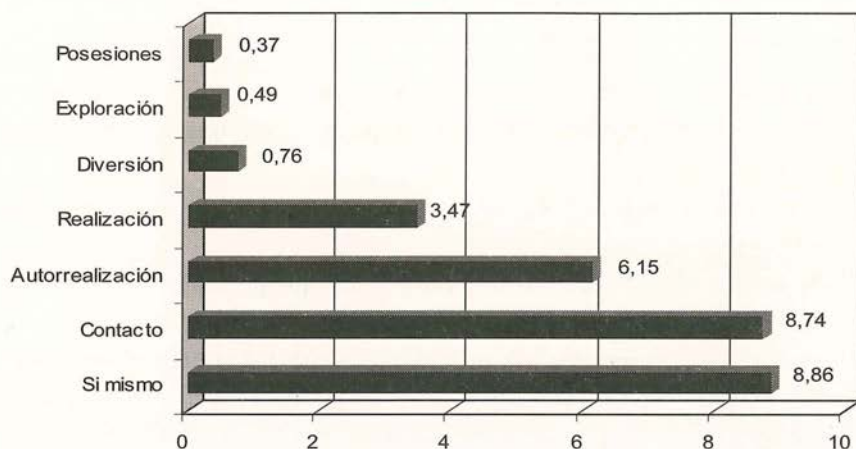


Figura 13.1 Distribución de las metas

Estos resultados son bastante similares a lo encontrado en investigaciones previas con adolescentes de Lima (Martínez, 2002; Carcelén, 2005).

En la categoría sí mismo (ver figura 13.2), destacan las metas relativas al carácter y al deseo de autonomía, seguido por metas de preservación.

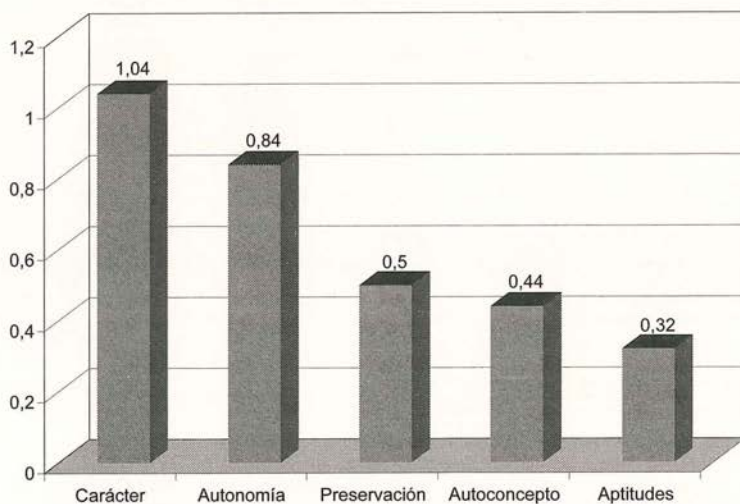


Figura 13.2 Metas relativas al sí mismo

Las metas relativas al carácter suponen deseos de mejorar características personales o lograr desarrollarlas, por ejemplo:

Estoy intentando ... controlar más mis reacciones. (23, hombre, NSE alto)

Estoy luchando por ... hacerme más responsable. (17, mujer, NSE bajo)

Haré todo lo posible para ... ser más ordenado. (16, hombre, NSE bajo)

El deseo de autonomía se expresa en respuestas como:

Me gustaría mucho... tomar mis propias decisiones y que mis padres no se metan. (18, mujer, NSE alto)

Estoy decidido a ... mudarme y vivir solo. (25, hombre, NSE alto)

Yo quisiera... no tener que depender económicamente de nadie. (24, mujer, NSE bajo)

La subcategoría de preservación supone respuestas relativas al deseo de mantener la salud física y mental. Aquí se observa una diferencia entre los escolares y los universitarios ($U = 19.117$, $p < 0,05$). El grupo universitario ($M = 0,58$, $DE = 0,86$) presenta mayor cantidad de estas metas que el grupo escolar ($M = 0,42$, $DE = 0,83$). En otras palabras, podría asumirse que la preocupación por la salud se incrementa cuando los adolescentes sienten más cercana su participación en el mundo adulto.

Las respuestas de autoconcepto se observan en los siguientes ejemplos:

Tengo un gran anhelo por... ser y sentirme bien conmigo misma. (18, mujer, NSE alto)

Estoy esforzándome por... conocerme a mí mismo. (17, hombre, NSE bajo)

Estoy haciendo todo lo que esta a mi alcance para... ser más yo misma. (24, mujer, NSE alto).

Finalmente, la subcategoría de aptitudes incluye respuestas relativas al deseo de desarrollar habilidades específicas, donde al igual que en las anteriores, no se observan diferencias entre los escolares y universitarios.

La categoría de contacto interpersonal (ver figura 13.3), que supone un conjunto de subcategorías, muestra un predominio de respuestas referidas al contacto para otros, es decir, son respuestas que expresan deseos relativos a otras personas, por ejemplo:

Yo espero ... que mis papás estén bien de salud. (17, mujer, NSE alto)

Me gustaría mucho ... que mi familia se mantenga unida. (23, hombre, NSE bajo)

Me sentiré muy feliz cuando ... mis hermanos salgan adelante. (24, mujer, NSE bajo)

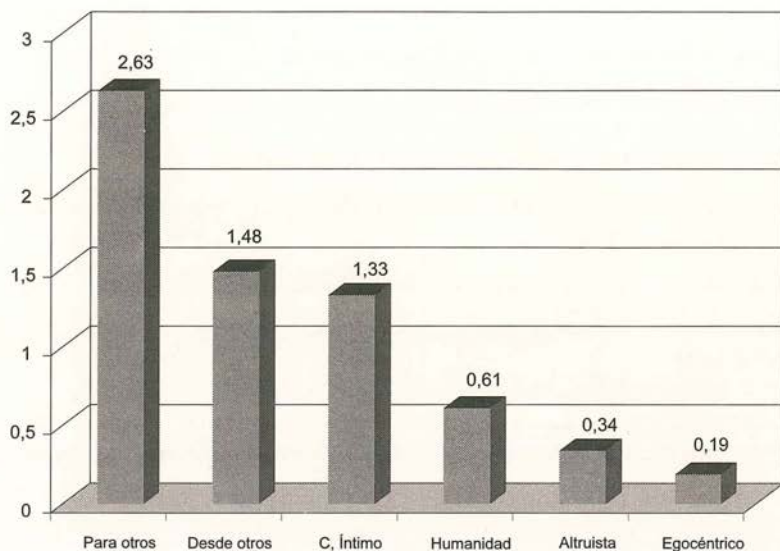


Figura 13.3 Metas relativas al contacto interpersonal

La mayor parte de estas respuestas están vinculadas a los padres (30%) en primer lugar y a la familia en general en segundo lugar (28%).

Aquí se encuentran diferencias de acuerdo a la edad en las menciones a los padres, amigos y sociedad (ver tabla 13.2).

Tabla 13.2
Diferencias en tipo de contacto

	Grupo Escolar (N = 143)	Grupo Universitario (N = 142)	U
Padres	1,49 (1,97)	0,53 (0,90)	7283***
Amigos	0,50 (0,88)	0,25 (0,57)	8424***
Sociedad	0,32 (1,19)	0,56 (1,40)	19220**

** $p < .01$, *** $p < .001$

Las dos primeras son más frecuentes en el grupo de escolares, mientras que la tercera, en el grupo universitario. Esto supondría que así como la preocupación por los padres y amigos disminuye con la edad, la preocupación por temas más sociales se incrementa.

Luego se encuentra la subcategoría de contacto desde otros, que incluye las respuestas en las que los jóvenes expresan su deseo de que sean otros quienes se acerquen a ellos:

Haré todo lo posible para ... que me quieran. (17, mujer, NSE bajo)

No me agradaría, si ... mis amigos se alejan de mí. (23, hombre, NSE alto)

Me gustaría mucho ... que mis compañeros me tomen en cuenta. (16, mujer, NSE alto)

El contacto íntimo, que representa el deseo de establecer relaciones cercanas o íntimas, se expresa en respuestas como:

Deseo ardientemente... encontrar a alguien especial en quien pueda confiar. (16, mujer, NSE bajo)

Yo quisiera... tener enamorada. (17, hombre, NSE bajo)

Yo quisiera... conocer el amor verdadero. (16, mujer, NSE alto)

Las respuestas vinculadas al bienestar de la humanidad en general, al deseo de hacer cosas por los demás (contacto altruista) y al deseo de ser admirados (contacto egocéntrico), se presentan en menor escala. En este último caso, se observan diferencias entre los universitarios y los escolares ($U = 9106, p < 0,05$). Los universitarios presentan mayor cantidad de estas respuestas ($M = 0,26, DE = 0,57$) que los escolares ($M = 0,11, DE = 0,34$).

La categoría de autorrealización, que supone el deseo de realizarse a través de los estudios o trabajo, se presenta en su mayor parte de manera vaga (84,8%), al igual que en el estudio de Herrera (2002), en respuestas como:

Yo pretendo... ser la mejor en todos los sentidos y aspectos. (17, mujer, NSE bajo)

Estoy haciendo todo lo que está a mi alcance para... tener un éxito rotundo. (25, mujer, NSE bajo)

Yo quiero... ser un hombre de mucho éxito. (24, hombre, NSE alto)

La autorrealización mediante una profesión presenta diferencias significativas entre los dos grupos de edad ($U = 19029, p < 0,05$). El grupo universitario presenta una mayor cantidad de este tipo de respuestas ($M = 1,11, DE = 1,44$), que el grupo escolar ($M = 0,83, DE = 1,40$).

De otro lado, las respuestas de realización, que suponen logros más concretos, también suponen diferencias entre grupos, en todos los casos a favor del grupo escolar (ver tabla 13.3).

Tabla 13.3
Categoría de realización

Realización	Grupo Escolar (N = 143)	Grupo Universitario (N = 142)	U
Total	4,19 (3,28)	2,75 (2,58)	7288***
Profesión	1,15 (1,36)	0,88 (1,49)	18846*
Trabajo	2,80 (2,81)	1,27 (1,70)	16400***

** $p < .001$, * $p < .05$

Las categorías de diversión, posesiones y exploración se presentan con menor frecuencia, entre ellas la categoría de posesiones materiales es la menos frecuente. Algunos ejemplos de estas categorías:

Me gustaría mucho que se me permita... ir más a fiestas: Diversión. (16, mujer, NSE bajo)

Yo anhelo... tener un carro: Posesiones. (22, hombre, NSE bajo)

Yo quisiera... viajar mucho al extranjero y conocer muchos lugares: Exploración. (22, mujer, NSE bajo)

La categoría de exploración presenta diferencias entre los dos grupos de edad ($U = 17896$, $p < 0,001$). El grupo universitario es el que presenta mayor número de estas respuestas ($M = 0,70$, $DE = 1,00$), que el grupo escolar ($M = 0,28$, $DE = 0,68$).

En la comparación de grupos de acuerdo al sexo, se encuentran algunas diferencias importantes entre hombres y mujeres (ver tabla 13.4). La mayor parte de diferencias se ubican en la categoría de contacto interpersonal y en todos los casos es en las mujeres en quienes predomina este tipo de respuestas. Los hombres destacan en mayor cantidad de respuestas de diversión.

El nivel socioeconómico también presenta diferencias entre grupos (ver tabla 13.5). En la mayor parte de categorías o subcategorías, la elevación se presenta en el grupo de NSE bajo, el grupo de NSE alto únicamente destaca en mayor cantidad de metas de contacto íntimo y en menciones de la pareja.

El otro aspecto de la PTF lo constituye la ubicación temporal de las metas que se observa en la figura 13.4

Tabla 13.4
Diferencias de acuerdo al sexo

	Hombres (N = 143)	Mujeres (N = 142)	U
Si mismo: Carácter	0,85 (1,22)	1,23 (1,34)	8351**
Contacto total	8,16 (3,98)	9,32 (4,23)	8522*
Contacto: para otros	2,36 (2,45)	2,91 (2,62)	8773*
Contacto: humanidad	0,55 (1,18)	0,68 (1,16)	8999*
Contacto: altruismo	0,26 (0,66)	0,42 (0,75)	8938*
Contacto: padres	0,76 (1,40)	1,26 (1,76)	8426**
Contacto: familia	1,07 (1,67)	1,44 (1,46)	8066**
Diversión total	0,98 (1,39)	0,55 (0,96)	8254**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 13.5
Diferencias de acuerdo al nivel socioeconómico

	NSE Alto (N = 142)	NSE Bajo (N = 143)	U
Contacto: para otros	2,08 (2,14)	3,17 (2,80)	7908***
Contacto: íntimo	1,58 (1,77)	1,09 (1,67)	9517**
Contacto: altruista	0,24 (0,63)	0,43 (0,76)	8603**
Contacto: padres	0,64 (1,1)	1,38 (1,92)	8084***
Contacto: familia	0,97 (1,18)	1,53 (1,86)	8654*
Contacto: pareja	1,42 (1,76)	0,91 (1,73)	7658***
Contacto: sociedad	0,29 (0,99)	0,59 (1,53)	9289*
Realización total	3,14 (3,28)	3,80 (2,73)	8012**
Realización: profesión	0,84 (1,52)	1,19 (1,31)	8189**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

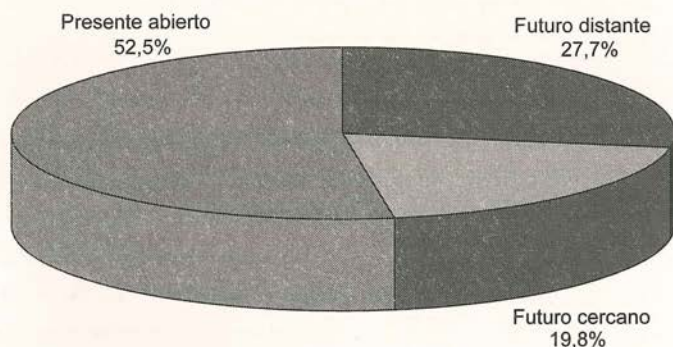


Figura 13.4 Extensión de las metas

Aquí se puede ver que la mayor cantidad de metas se ubican en el presente abierto, seguido por el futuro distante. Estos resultados se asocian con la mayor cantidad de metas de sí mismo, que suelen ubicarse en el presente abierto. Aquí no se encuentran diferencias entre grupos, en ninguna de las variables estudiadas.

Finalmente, el análisis de las actitudes temporales muestra en general actitudes positivas en el grupo frente al pasado, presente y futuro, en especial frente a este último (ver figura 13.5). Se puede observar asimismo que el grupo universitario tiende a presentar una actitud más positiva. La actitud hacia el pasado presenta diferencias significativas con el grupo de escolares ($U = 8575$, $p < 0,05$), lo mismo que la actitud hacia el presente ($U = 8579$, $p < 0,05$). No se encuentran diferencias de acuerdo al sexo o nivel socioeconómico.

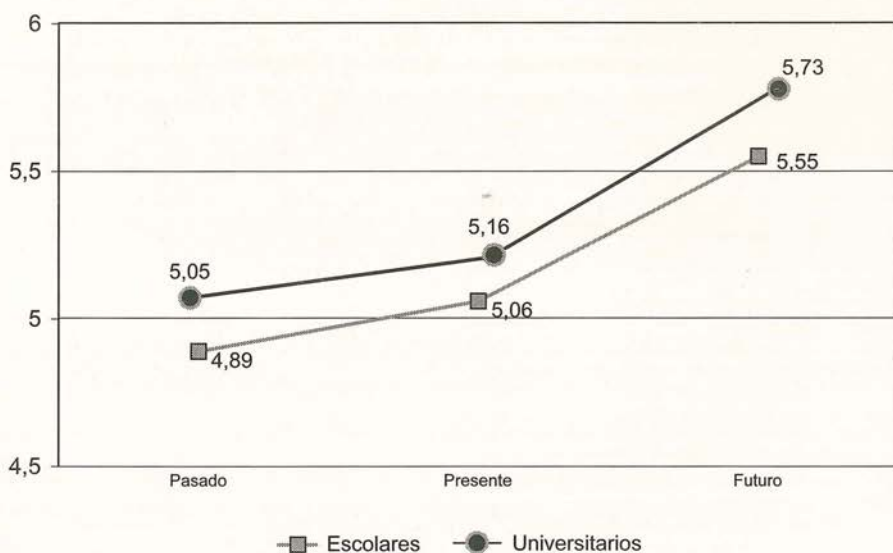


Figura 13.5 Actitudes temporales

3. DISCUSIÓN

Las metas que describen los jóvenes del presente estudio corresponden a las tareas de desarrollo propias de esta etapa, de manera similar a lo hallado en otros estudios (Nurmi, 1991; Díaz Morales, 2006; Martínez, 2002; Carcelén, 2005). En conjunto, el grupo de escolares y el grupo universitario son bastante similares, lo que indica que las metas no cambian de manera sustancial en ambos momentos. Entre los 16 y los 25 años, las metas de los jóvenes son bastante si-

milares. Es en la etapa adulta donde se pueden observar realmente estos cambios (Martínez, 2004).

La elevación de metas del sí mismo, indica que el grupo se encuentra en pleno proceso de desarrollo, aún muy centrado en sí mismo y tratando de definir su identidad. De ahí que la mayor cantidad de metas se ubique en el presente abierto, lo que implica que la mayor parte de sus deseos son para toda la vida. La mayor cantidad de metas relativas al carácter y a la búsqueda de autonomía estarían expresando el deseo de desarrollarse como personas y lograr una mayor independencia tanto psicológica como económica (Rice, 2000).

Las metas relativas a la autopreservación, es decir al cuidado de sí mismos y de su salud, se presenta con mayor frecuencia en los universitarios que en los escolares. Esto podría estar indicando que conforme avanza la edad, aparece una mayor conciencia de su propia vulnerabilidad. Este grupo estaría saliendo de la omnipotencia adolescente (Castillo, 1999).

La importancia de los vínculos en el desarrollo adolescente también se expresa en los resultados. Los jóvenes otorgan una gran importancia a los demás y a la relación que establecen con ellos. La elevación de metas relativas a otros estaría expresando esta preocupación por los otros, en especial por la familia. Resulta interesante que la preocupación por el bienestar de los padres y los amigos sea más alta en los escolares que en los universitarios, mientras que la preocupación por la sociedad en conjunto es mayor en los universitarios que en los escolares. Esto podría estar indicando una mayor independencia de los padres y amigos en el grupo universitario y una mayor conciencia social en este grupo, probablemente estimulada por los estudios mismos.

Si bien las metas relativas al contacto egocéntrico son escasas en ambos grupos, la elevación de las mismas en el grupo universitario podría estar asociada al momento en que se encuentran, finalizando sus estudios universitarios y muy deseosos de obtener la admiración de quienes los rodean por haber cumplido con sus expectativas.

Las metas de autorrealización tienden a ser aún vagas; el deseo de éxito, de triunfo y de sentirse realizados está muy presente, aunque no estén tan claros los medios para llegar a ello. Es evidente que el grupo universitario tiene una claridad de la profesión como medio de autorrealización que todavía aparece lejana en el grupo escolar. Este grupo muestra aún metas muy concretas relativas a la aprobación de cursos en la escuela o a la posibilidad de encontrar un trabajo cuando sean profesionales.

Las metas de exploración, en conjunto, son bajas, en especial en el grupo escolar. Esto podría estar expresando la falta de información de los jóvenes con respecto a sus opciones y confirma que muchas de sus metas son aún productivas.

de idealizaciones, no necesariamente basadas en un conocimiento de la realidad y de sí mismos (Guichard, 1995).

En conjunto, se observa una actitud positiva frente al pasado, presente y futuro, en especial frente a este último, lo que supone un buen grado de optimismo en el grupo. Los universitarios muestran una actitud significativamente más positiva frente al pasado y presente que el grupo escolar, probablemente porque están culminando una etapa crucial en sus vidas. Han logrado ingresar a estudios superiores, avanzar con la mayor parte de la carrera y estar a punto de culminarla.

Las diferencias halladas en función al sexo son similares a las encontradas en otros estudios, que describen a las mujeres más centradas en la relación con los demás y a los varones más centrados en temas más concretos como la búsqueda de posesiones materiales (Martínez, 2002; Martínez & Morote, 2001). En el grupo estudiado las mujeres destacan por una mayor preocupación por sus vínculos en general. Los varones, en cambio, muestran mayor cantidad de metas relativas a la búsqueda de entretenimiento y diversión.

El nivel socioeconómico también marca diferencias importantes entre los jóvenes. Este estudio muestra al grupo de NSE alto más centrado en temas de pareja, en lograr relacionarse de manera más íntima con las personas, que el grupo de NSE bajo. Podría asumirse que no existe en ellos mayor preocupación por la subsistencia, lo que les permite volcarse a la búsqueda de relaciones de pareja, tarea fundamental de esta etapa. En cambio los jóvenes de NSE bajo presentan mayor preocupación por los otros y por alcanzar logros concretos que probablemente faciliten su propia subsistencia (Panfichi & Valcarcel, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- APOYO, Opinión y Mercado (2002). *Niveles socioeconómicos de la Gran Lima*. Lima: APOYO.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Carcelén, C. (2005). *Perspectiva Temporal Futura en adolescentes institucionalizados*. Tesis para optar el grado de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. Lima: PUCP.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos*. Madrid: Pirámide.
- Craig, G. (1994). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Díaz Morales, J. (2006). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. *Anales de Psicología*, 22 (2), 52-59.

- Díaz Morales, J. & Martínez P. (2004). Metas y Satisfacción vital en adolescentes españoles y peruanos según sexo y nivel socioeconómico. *Revista de Psicología*, 23 (1), 121-149.
- Díaz Morales, J. & Sanchez López, M. (2002). Metas personales y satisfacción autopercebida. En G. Hernández (Ed.), *Motivación animal y humana* (pp. 359-380). México: El Manual Moderno.
- Estaún, S. (1996). La dimensión temporal en el anciano: la perspectiva temporal. En N. Sáez, R. Rubio & A. Dosil (Eds.), *Tratado de Psicogerontología* (pp. 167-187). Valencia: Promolibro
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes, S.A.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, D. (2002). *Social Insertion of High School Graduates in Lima*. Tesis Doctoral, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
- Lens, W. (1998). El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil. *Persona*, 1, 67-91.
- Martínez, P. (2002). *Perspectiva Temporal Futura en adolescentes de Lima-Perú*. Monografía de investigación no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Martínez, P. (2004). *Perspectiva Temporal Futura y Satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bélgica.
- Martínez, P. & Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología*, 19 (2), 211-236.
- Neugarten, B. (1999). *Los significados de la edad*. Barcelona: Herder.
- Nurmi, J-E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195-214.
- Nurmi, J-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Nurmi, J-E. (1994). The development of future orientation in life-span context. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 63-74). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Nurmi, J-E., Poole, M. & Seginer, R. (1995). Tracks and transitions: A comparison of adolescent future oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 30 (3), 355-375.
- Nuttin, J. (1982). *Teoría de la motivación humana*. Barcelona: Paidós.

- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and Motivation*. Louvain: Leuven University Press & Lawrence Erlbaum Associates.
- Panfichi, A. & Valcarcel, M. (1999). *Juventud: sociedad y cultura*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Pervin, L. (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: Mc Graw Hill
- Rice, P. (2000). *Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Salmela, K. & Nurmi, J-E. (1997). Goal contents, Well being and life context during transition to university: A logitudinal study. *International Journal of behavioral development*, 20 (3), 471-491.
- Stassen-Berger, K. (2001). *Psicología del desarrollo: Aduldez y vejez*. Madrid: Médica Panamericana.
- Thiébaud, E. (1998). La perspective temporelle, un concept a la recherche d'une définition opérationnelle. *L'année psychologique*, 98, 101-125.
- Zaleski, Z. (1994). Towards a psychology of the personal future. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 10-20). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Sobre los autores

Doris Argumedo. Magíster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Psicóloga Clínica y profesora del Departamento de Psicología de la PUCP. Especialista en Psicometría, Evaluación y Psicopatología.

dargume@pucp.edu.pe

Sheyla Blumen. Ph.D. en Psicología por la Katholieke Universiteit Nijmegen (Holanda); Psicóloga Educacional y Profesora Principal de la PUCP, directora de *Mente Futura*, institución que apoya el talento, la creatividad y la innovación. Depositaria del Templeton Fellowship para el Perú y reconocida por el Banco Mundial/GDN, como investigadora joven en países con economías emergentes. Subdirectora de la *Revista de Psicología PUCP* y miembro de comités editoriales a nivel internacional. Fue Presidenta del VII Congreso Iberoamericano en *Creatividad y Talento*, y actualmente se encuentra desarrollando una red interdisciplinaria para la promoción de la creatividad y el talento de los jóvenes para mejorar la competitividad del país y lograr la excelencia en los diferentes niveles educativos.

sblumen@pucp.edu.pe

Arturo Calderón. Ingeniero Estadístico e Informático de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Profesor del Departamento de Ciencias de la PUCP desde el año 1978. Ha sido consultor en temas estadísticos del Ministerio de Educación del Perú, del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), APOYO y otras instituciones. Asesor estadístico de tesis de pre y post grado en la especialidad de Psicología. Tiene publicaciones en colaboración con profesores del Departamento de Psicología de la PUCP.

acalder@pucp.edu.pe

Mariela Centeno. Licenciada en Psicología Educacional por la PUCP. Actualmente se desempeña como asistente del área de Calidad Educativa EPE para la división de Estudios Profesionales para Ejecutivos de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Sus áreas de especialización se vinculan a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar y de educación superior.

mcenteno@upc.edu.pe

Jozef Corveleyn. Ph.D. en Psicología por la Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica). Licenciado en Filosofía y en Psicología. Psicoanalista. Profesor de Psicología clínica y Psicología de la Religión en el Departamento de Psicología de la Katholieke Universiteit Leuven y en la Facultad de Psicología y Pedagogía de la Vrije Universiteit Amsterdam (Universidad Libre de Amsterdam). Colabora académicamente con diferentes universidades en Lima, centralmente en el campo de tratamiento post-traumático y resiliencia en niños y adolescentes que viven en condiciones precarias.

Jozef.Corveleyn@psy.kuleuven.be

Cecilia Chau. Ph.D. en Psicología por la Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica). Psicóloga Clínica y Master en Psicología por la PUCP. Psicoterapeuta formada en el Instituto peruano de Terapia Conductual Cognitiva de Lima. Profesora de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus áreas de especialización e investigación son el consumo de bebidas alcohólicas y tabaco en adolescentes, estrés y afrontamiento en jóvenes. Es autora y coautora de artículos publicados en revistas científicas. Ha participado en actividades científicas a nivel nacional e internacional.

cchau@pucp.edu.pe

Hans De Witte. PhD en Psicología por la Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica). Profesor a tiempo completo en el Departamento de Psicología de la Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica). Dicta los cursos de Psicología Laboral y Organizacional y es miembro del Centro de Investigación de Psicología Laboral-Organizacional y de Personal (WOPP) que pertenece a su Departamento. Su trabajo incluye estudios sobre las consecuencias psicológicas de la inseguridad laboral, desempleo, empleo temporal y reducción de personal, también *mobbing* y estrés versus compromiso en el trabajo.

hans.dewitte@psy.kuleuven.be

Karem Diaz. Licenciada en Psicología Clínica por la PUCP. Profesora del Departamento de Psicología de la PUCP. Psicoterapeuta licenciada y certificada como terapeuta Racional Emotiva Conductual por el Albert Ellis Institute de Nueva York. Ha investigado y publicado en el tema de procrastinación y personalidad.

kdiaz@pucp.edu.pe

Juan Francisco Díaz Morales. Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de Psicología de las Diferencias Individuales. Sus áreas de investigación versan sobre los estilos de personalidad, el género y la salud, así como sobre la temporalidad, la cronopsicología y la procrastinación crónica.

<http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/juanfran.html>

Rafael Gargurevich. Ph.D. en Psicología por la Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica). Magíster en Análisis Cuantitativo para las Ciencias Sociales y en resolución de Disputas por la Universidad Católica de Bruselas (Bélgica) y de Nova (EEUU) respectivamente. Docente universitario en la PUCP, en la Universidad de Lima, en la Universidad Ricardo Palma y en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Realiza investigaciones acerca de las consecuencias postraumáticas de los desastres, la resiliencia frente a eventos traumáticos, la regulación emocional/afectiva y sus efectos en el rendimiento académico. Es miembro del comité editorial de revistas nacionales e internacionales.

rafael.gargurevich@gmail.com

Esther Germans. Economista por la Universidad de Amsterdam. Trabajó como funcionaria de la OIT Lima, fue responsable del componente de evaluación y socialización del conocimiento en el Proyecto Regional de Empleo Sostenible PRES II. Actualmente labora en la el programa Better Work en la OIT en Ginebra.

germans@ilo.org

Carmen Gutiérrez. Estudios de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Diplomas de Formación de Competencias y Desarrollo Económico Local y PYME por el Centro Internacional de Formación de la OIT en Turín, Italia. Trabaja en la línea educativa orientada a favorecer el perfil de adolescentes y jóvenes emprendedores y ha sido responsable de la formación para el desarrollo empresarial y empleabilidad de jóvenes a través del Programa Regional de Empleo Sostenible- PRES II de la Oficina Subregional Andina de la OIT para América Latina y El Caribe.

gutierrezoliverac@yahoo.es

Carlos Iberico. Ph.D. en Psicología por la Katholieke Universiteit of Leuven (Bélgica). Profesor auxiliar del Departamento de Psicología de la PUCP. Las líneas de investigación que actualmente desarrolla son: psicología del aprendizaje y condicionamiento pavloviano, psicopatología experimental y análisis del significado de los trastornos de ansiedad.

ciberic@pucp.edu.pe

Willy Lens. Ph.D. en psicología por la Katholieke Universiteit of Leuven (Bélgica). Profesor a tiempo completo en el Departamento de Psicología de la Katholieke Universiteit of Leuven y Director del Centro de Investigación sobre Motivación y Perspectiva de Tiempo Futuro de la misma Universidad. Miembro de la Asociación de Investigación Educativa y la Asociación de Psicología Americana, además de la Sociedad Psicológica Americana. Doctor Honoris Causa de la Universidad Federico Villareal, Lima, Perú. Su trabajo se orienta hacia la investigación básica y aplicada de la motivación humana (teoría de la motivación de logro, teoría de las metas de logro; teorías expectativa-valor y teoría de la autodeterminación) y el significado motivacional de la perspectiva de tiempo futuro.

Willy.Lens@psy.kuleuven.ac.be

Patrick Luyten. Ph.D. por la Katholieke Universiteit of Leuven (Bélgica). Profesor Asistente y Co-Director de la Unidad de Psicoanálisis en el Departamento de Psicología de la Universidad de Lovaina. Su línea de investigación actual analiza el rol de la personalidad, estrés y procesos interpersonales en la depresión, el síndrome de fatiga crónica y fibromialgia. Desarrolla estudios relacionados con el tratamiento basado en la mentalización, en pacientes diagnosticados con trastornos límite de personalidad. Ha realizado publicaciones acerca de la relación entre salud mental y religión. Es profesor visitante en el Departamento de Psicología de University College London (UK), investigador visitante en el Centro de Estudios del Niño en New Haven (USA) y miembro del Consejo Asesor de Investigación y del Comité de Investigación Conceptual y Empírico de la Asociación Psicoanalítica Internacional. (IPA)

Patrick.Luyten@psy.kuleuven.be

Patricia Martínez. Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona y Magíster en Psicología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Psicóloga Clínica. Jefe y profesora principal del Departamento de Psicología de la PUCP. Sus intereses de investigación se orientan hacia los conceptos de bienestar y satisfacción con la vida, perspectiva temporal futura y evaluación.

pmartin@pucp.edu.pe

Lennia Matos. Ph.D. en psicología por la Katholieke Universiteit of Leuven (Bélgica). Master en Análisis Cuantitativo para las Ciencias Sociales por la Universidad Católica de Bruselas. Licenciada en Psicología por la Universidad de Lima. Jefe del Área de Investigación del departamento de Calidad Educativa de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Docente universitaria de pre y postgrado en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, la Universidad de Lima, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad San Martín de Porres. Su línea de investigación se centra en la motivación aplicada a la educación, rendimiento académico, metodología activa en la enseñanza, deserción educativa y educación en talentos, entre otros.

lmatos@upc.edu.pe

Bart Neyrinck. Ph.D. en psicología por la Katholieke Universiteit of Leuven (Bélgica). Trabaja en el Centro de Investigación sobre Motivación y Perspectiva de Tiempo Futuro en el departamento de Psicología de la Katholieke Universiteit of Leuven. Su interés de investigación se orienta hacia la motivación y apertura/defensividad desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación; específicamente analiza la operacionalización de este tema al interior del dominio de religiosidad.

Bart.Neyrinck@psy.kuleuven.be

Joke Simons. Ph.D. por la Katholieke Universiteit of Leuven (Bélgica). Afiliada al Teacher Training College-KHM de Malinas, Bélgica. Actualmente realiza proyectos de investigación educativa aplicada.

Joke.Simons@khm.be

Cecilia Thorne. Profesora principal del Departamento de Psicología y directora de la Revista de Psicología de la PUCP. Ha sido Jefa del Departamento de Psicología y directora de Planeamiento y Evaluación de la PUCP. Obtuvo su licenciatura y maestría en la Universidad de París V (Francia) y su doctorado en la Katholieke Universiteit Nijmegen (Holanda). Sus áreas de especialización son el desarrollo del niño en contextos de pobreza y el aprendizaje y la enseñanza de la lectura. Es autora de artículos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales, así como de libros y capítulos de libros. Ha obtenido el Premio Nacional de Psicología y de Publicaciones otorgado por el Colegio de Psicólogos y la Medalla Dintilhac de la PUCP.

cthorne@pucp.edu.pe

Mario Tueros. Ph.D. en Desarrollo Económico y Educación por la Universidad de Stanford (USA). Master en Relaciones Laborales e Industriales por la Universidad de Cornell (USA). Psicólogo Social por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Especialista principal en desarrollo de la pequeña empresa y economía social en la Oficina de la OIT para los países andinos. Profesor, conferencista e investigador en materias de desarrollo empresarial, economía social y comportamiento organizacional en instituciones académicas que incluyen la universidad de Stanford y, las universidades de San Marcos y la PUCP.
tueros@oit.org.pe

Anja Van den Broeck. Estudiante de Doctorado de la Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica), trabaja en el Centro de Investigación sobre Motivación y Perspectiva de Tiempo Futuro en el departamento de Psicología de la Katholieke Universiteit of Leuven. Se encuentra preparando su tesis de Doctorado sobre la teoría de la autodeterminación en el contexto de la psicología de la salud ocupacional. El aspecto clave de su trabajo se centra en las necesidades psicológicas y su satisfacción, busca conocer cómo estas variables pueden explicar y estimular el funcionamiento óptimo en el trabajo. Se interesa por analizar la interacción entre motivación y características del empleo, *burnout*, compromiso y bienestar laboral en general.
anja.vandenbroeck@psy.kuleuven.be

Maarten Vansteenkiste. Ph.D. en Psicología por la Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica). Trabaja como profesor en la Universidad de Ghent (Bélgica). A través de su investigación busca expandir la teoría de la autodeterminación por varias vías. Especial interés en articular teórica y empíricamente la teoría de la autodeterminación con otras teorías motivacionales bien establecidas. Estudia el efecto de la búsqueda de metas intrínsecas y extrínsecas sobre el bienestar, desempeño y funcionamiento social.
maarten.vansteenkiste@ugent.be

Micaela Wetzell. Licenciada en Psicología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Psicóloga Educacional. Candidata a Magister en Política Educativa en la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Consultora de monitoreo de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación. Ha sido asistente de investigación del Grupo de Análisis para el desarrollo (GRADE) y consultora de evaluación de la Academia para el Desarrollo Educativo (AED). Sus áreas de especialización son la investigación educacional, el diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas y de programas dirigidos a niñas, niños y adultos.
wetzell.mt@pucp.edu.pe

SE TERMINO DE IMPRIMIR EN
LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PSJE. MARÍA AUXILIADORA 156, BREÑA
CORREO E.: TAREAGRAFICA@TAREAGRAFICA.COM
TELÉF.: 332-3229 FAX: 424-1582

SE UTILIZARON CARACTERES
ADOBE GARAMOND EN 11 PUNTOS
PARA EL CUERPO DEL TEXTO
SETIEMBRE 2009 LIMA – PERÚ

Otras publicaciones del Fondo Editorial

Desarrollo humano y libertades
Una aproximación interdisciplinaria
Patricia Ruiz Bravo / Pepi Patrón /
Pablo Quintanilla (compiladores)

El odio y el perdón en el Perú
Siglos XVI al XXI
Claudia Rosas Lauro (editora)

El soñado bien, el mal presente
Rumores de la ética
Miguel Giusti

¿Por qué leer filosofía hoy?
Miguel Giusti y Elvis Mejía (editores)

Sueños de amor y encuentros decisivos
El poder de la pasión romántica
Ethel S. Person

En la historia de la psicología, el concepto de motivación ha jugado un rol protagónico en los intentos por explicar las causas de la aparición, permanencia y ausencia de comportamientos específicos. Actualmente existen múltiples propuestas vigentes sobre este tema, razón por la cual resulta ineludible presentar un panorama de las teorías y miniteorías motivacionales, que por su particular relevancia deben ser revisadas.

Teorías contemporáneas de la motivación. Una perspectiva aplicada reúne los hallazgos desarrollados en investigaciones de psicólogos peruanos y belgas sobre la manera en que el ser humano, en su constante búsqueda por comprender los orígenes del comportamiento, ha tratado de explicarse la razón y el objeto del quehacer individual y colectivo. Para ello, los capítulos atienden las diferentes áreas de trabajo psicológico, tanto en el terreno de la psicología de la motivación como en el campo de las aplicaciones de la psicología —de manera específica en la psicología educativa, clínica e industrial/laboral— y abordan la relevancia de la perspectiva de tiempo futuro como variable motivacional en diferentes situaciones. Este libro, por lo tanto, constituirá un texto de consulta imprescindible para las próximas investigaciones sobre psicología en el Perú.

ISBN: 978-9972-429-07-1



9 789972 429071