



CEU

*Universidad
San Pablo*

Facultad de Medicina

Motivación y emoción en el ámbito educativo

María Pilar Egea Romero

Profesor Titular. Departamento de Psicología y Pedagogía

Facultad de Medicina

Universidad CEU San Pablo

Festividad de San Lucas

19 de octubre de 2018



CEU | *Ediciones*

Motivación y emoción en el ámbito educativo

María Pilar Egea Romero

Profesora Titular. Departamento de Psicología y Pedagogía

Facultad de Medicina

Universidad CEU San Pablo

Festividad de San Lucas

19 de octubre de 2018

Facultad de Medicina
Universidad CEU San Pablo

Motivación y emoción en el ámbito educativo

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© 2018, María Pilar Egea Romero

© 2018, Fundación Universitaria San Pablo CEU

Maquetación: Luzmar Estrada Seidel (CEU Ediciones)

CEU *Ediciones*

Julián Romea 18, 28003 Madrid

Teléfono: 91 514 05 73, fax: 91 514 04 30

Correo electrónico: ceuediciones@ceu.es

www.ceuediciones.es

Depósito legal: M-33332-2018

Introducción

La motivación es un concepto que se utiliza en multitud de ámbitos y situaciones porque permite explicar las razones por las cuales se produce el comportamiento, ayudando a generar por lo tanto una estructura causal que permita explicarlo. Desde el punto de vista psicológico, se entiende como un proceso en el que influyen multitud de variables, y que determina la intensidad, la persistencia y la dirección de la conducta en una situación concreta.

A lo largo de la historia del estudio de la motivación, se ha hecho hincapié en distintos aspectos que pueden explicar las razones por las que se actúa y que han permitido ir identificando factores, tanto internos como externos al individuo, que clarifiquen este ámbito.

El estudio de los motivos humanos tiene una gran relevancia desde el punto de vista aplicado, ya que la identificación de los factores que controlan la conducta puede ayudar a cambiarla en aquellos casos en los que sea necesario o a mantenerla si la conducta que se está manifestando es deseable. Igualmente, hay casos en los que lo que interesa explicar es la razón por la que no se produce una determinada manifestación conductual que sería esperable. Por lo tanto, la motivación se puede entender tanto desde un punto de vista generador de comportamiento como desde un planteamiento inhibitorio de éste, aunque tradicionalmente el primer enfoque se ha empleado con más frecuencia, al ser más accesible a la investigación empírica la conducta manifiesta y observable.

Deckers (2001) planteó que el estudio de la motivación debe considerar tanto la conducta manifiesta de los individuos como su estado interno. Esto supone tener en cuenta tres posibilidades:

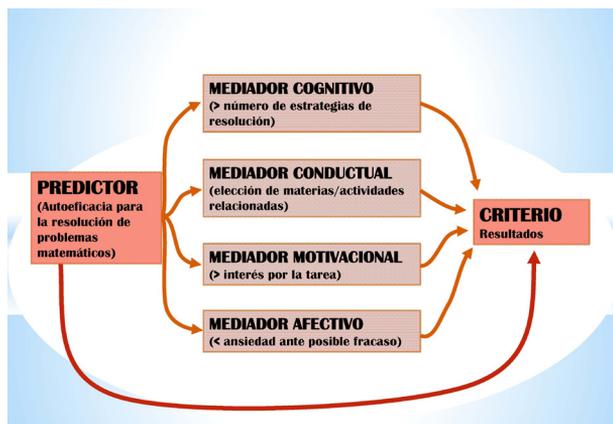
- el cambio en las circunstancias personales y situacionales que puede ayudar a conocer si un objetivo determinado atrae o no a una persona;
- el estudio de las diferencias individuales dentro de la misma especie, que ayudaría a explicar el cambio de las manifestaciones conductuales, y
- el estudio de los cambios entre distintas especies que permitiría identificar patrones de conducta específicos de cada una de ellas.

A la hora de explicar una conducta, hay que considerar tanto los antecedentes que la han originado como las consecuencias que pueda tener para el individuo, es decir, el objetivo o meta que se pueda o desee conseguir. Por lo tanto, es fundamental considerar el esquema Antecedentes → Conducta → Consecuentes. Este componente de finalidad del comportamiento supone en muchas ocasiones que la persona tenga que realizar elaboraciones que le lleven a establecer dicho objetivo, lo que aporta un determinante cognitivo básico a la motivación. Pero la motivación también está íntimamente ligada a las emociones, hasta el punto de que estas últimas se han estudiado durante mucho tiempo como provocadoras de conductas, es decir, desde su perspectiva motivacional, lo que ha generado que en los últimos años se hable más frecuentemente de procesos afectivo-motivacionales, sobre todo en determinados ámbitos como el educativo.

Focalizando la atención en el área académica, parece que hay acuerdo, tanto entre los docentes como entre los investigadores de este ámbito, en que la motivación se puede considerar un condicionante fundamental del aprendizaje y el rendimiento. Basta con escuchar a los profesores quejarse de que algunos alumnos «no quieren estudiar» o «no estudian suficiente» aunque tengan capacidad para hacerlo, sabiendo que esto determina sus resultados y su futuro académico y, por lo tanto, preocuparse por lo que pueden hacer para que sus alumnos aprendan y desarrollen las competencias que se requieren. Esta preocupación ha generado gran cantidad de investigación en esta área, pudiéndose destacar los siguientes aspectos:

1. La cantidad de modelos teóricos que se han desarrollado para explicar el aprendizaje académico que tienen en cuenta los procesos afectivo-motivacionales como determinante básico. Estos modelos teóricos han dado lugar a una gran variabilidad de constructos y términos que pueden dificultar la investigación, tanto teórica como aplicada. Sirva como ejemplo la publicación de Pintrich (2003) en la que trata de establecer las variables motivacionales en las que hay un mayor consenso entre investigadores, encontrando cinco grupos de constructos cognitivos:
 - a. Interés y motivación intrínseca.
 - b. Pensamientos sobre la propia competencia y la autoeficacia.
 - c. Atribuciones causales.
 - d. Valor de las tareas.
 - e. Orientación a metas de logro y consecución de éstas.

2. Otra cuestión importante desde el punto de vista teórico es que las relaciones entre las variables motivacionales y los resultados académicos no siempre son directas, si no que se encuentran mediadas por otros constructos, por lo que pueden ser el resultado de efectos indirectos. Por ejemplo, Bandura (1997) encontró que una alta percepción de eficacia para una tarea como la resolución de problemas matemáticos está asociada con distintos mediadores del rendimiento en ella, a saber: el uso de un mayor número de estrategias de resolución (mediador cognitivo), elección frecuente de materias/actividades relacionadas (mediador conductual), menor ansiedad ante el posible fracaso (mediador afectivo) y elevado interés por la tarea (mediador motivacional).



3. En la investigación sobre motivación académica se han empleado métodos muy diversos que, a su vez, conllevan diferentes técnicas de análisis de datos, desde coeficientes de correlación, regresión simple y múltiple, análisis de varianza, análisis factorial, lo que ha aportado resultados muy variados, a veces de difícil integración. Últimamente, los modelos de ecuaciones estructurales permiten profundizar en estas estructuras de relaciones entre variables para determinar las más plausibles.

A pesar de esta complejidad teórica, se puede plantear que la motivación académica surge y se desarrolla cuando se produce una interacción adecuada del alumno con las personas, objetos y situaciones que encuentra en el ámbito educativo. Parece que hay un cierto acuerdo en que una acción educativa adecuada debe integrar los aspectos que aparecen en la Tabla 1.

SUJETOS	ELEMENTOS Y PROCESOS	OBJETO	RESULTADOS	CONSECUENCIAS
ALUMNOS	PROCESOS AFECTIVO-MOTIVACIONALES.	ACTIVIDAD EDUCATIVA	ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y COMPETENCIAS	PROCESO DE INSTRUCCIÓN
PROFESORES	CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA			TRANSFORMACIÓN DEL ALUMNO
	ESTRUCTURA DEL AULA			

Tabla 1

Así, los protagonistas fundamentales serían los alumnos y los profesores, en cuya interacción influyen los procesos afectivo-motivacionales, las características de las tareas y la estructura del aula; siendo el objeto de dicha interacción la actividad educativa que permite la adquisición de destrezas, conocimientos y competencias por parte de los alumnos, generando un proceso de instrucción y de transformación del alumnado (aunque habría que añadir que también de los propios profesores en su labor como tales).

Hablar de cada uno de estos aspectos sería demasiado prolijo para una conferencia de estas características, por lo que se van a comentar exclusivamente algunos de los principales procesos afectivo-motivacionales implicados en el área educativa.

Interés y motivación intrínseca

El interés se puede considerar como una emoción, como un estado motivacional o incluso como una emoción con características motivacionales, que explica procesos como la exploración, la resolución de problemas, la creatividad o la adquisición de destrezas. Algunos autores distinguen tres tipos de interés: el personal, el situacional y el psicológico. El primero se refiere a una preferencia relativamente duradera por ciertas áreas o actividades, que orienta la conducta hacia objetivos específicos y que genera sentimientos de disfrute, competencia e implicación. Esto supone que el estudiante no necesite estímulos externos para implicarse en las actividades relacionadas con dicho objeto de interés, que suele ser difícil de modificar; esta característica puede ser un obstáculo para elevar el interés de los estudiantes hacia determinados temas, aunque en algunos casos puede ser una vía para facilitar otros aprendizajes. El interés situacional viene

determinado por las características de la tarea, los contenidos o las condiciones ambientales. En este ámbito es donde se encuadran el uso de determinadas técnicas de aprendizaje como la gamificación. Por último, el interés como estado psicológico, combina los dos anteriores (personal y situacional), pudiendo dar lugar a un proceso de internalización que permite que el estudiante se identifique con el contenido de aquello por lo que se interesa, como puede verse reflejado más claramente en algunos estudiantes de Doctorado por ejemplo.

Ahora, teniendo en cuenta que todo lo que se haga en el aula debe tener un objetivo concreto desde el punto de vista educativo (no se trata de ‘hacer por hacer’ sino de ‘hacer para’), ¿cómo fomentar el interés? Algunas de las estrategias que se han planteado para conseguirlo son las siguientes:

- La participación, tanto desde el punto de vista verbal como manipulativo.
- Generando y/o detectando discrepancias que haya que resolver. Puede ser muy útil para que los alumnos se planteen preguntas organizar una discusión entre dos equipos, de forma que cada uno de ellos defienda una postura distinta.
- Planteando retos óptimos, que se presenten de forma espontánea, pero que no sean tan desconocidos que puedan frustrar.
- Presentando estímulos nuevos que atraigan la atención.
- Generando interacción social entre compañeros.
- En relación con los contenidos, los docentes suelen elegirlos por el valor que tienen para el futuro del alumno y/o por su nivel de conocimiento de los mismos, lo que hace que se sientan más cómodos explicando unos temas que otros. Cuando sea posible hay que intentar compaginar ambos criterios.

A veces, el interés se ha confundido con la motivación intrínseca, pero no se refieren a lo mismo como se va a comentar a continuación.

Tradicionalmente, al hablar de motivación se ha diferenciado entre motivación extrínseca y motivación intrínseca. La motivación extrínseca supone que la conducta se realice para obtener algo externo al organismo, es decir, la motivación está determinada por la situación estimular externa, como puede ser obtener un premio o evitar un castigo, de forma que cuando esto se consigue, la motivación puede desaparecer durante un cierto tiempo. Sin embargo, la motivación intrínseca surge por la acción de necesidades psicológicas en las que, en muchos casos, están implicados procesos cognitivos de elaboración de información y sus consecuencias para la persona. Entre estas necesidades psicológicas se encuentran la necesidad de sentirse competente, la autodeterminación o la necesidad

de control. De esta manera, una conducta motivada internamente es aquella que se realiza por la satisfacción que produce en el individuo alimentar su autoestima, los sentimientos que le hacen sentirse orgulloso de sí mismo o los que le permiten tener la sensación de un cierto control sobre el mundo que le rodea. El procesamiento de información que se produce hace posible la toma de decisiones y, por lo tanto, optar por una u otra conducta según los criterios propios. Después de tres décadas de investigación sobre la motivación en humanos, Deci y Ryan (2002) plantearon un modelo, de amplia aplicación en el ámbito académico, que distingue tres tipos de motivación: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca. Cada uno de ellos se diferencia por el grado de autorregulación que muestra el estudiante con respecto a su conducta: desde la falta de regulación que implica la desmotivación, hasta la regulación interna que supone la motivación intrínseca.

La **desmotivación** (o amotivación) implica una falta de intención de actuar y del sentido de causación personal, que pueden llevar a la desilusión por las actividades académicas e incluso a abandonar los estudios. En línea con la teoría que se está comentando, algunos de sus desencadenantes pueden ser los siguientes:

- a) Las creencias sobre la falta de capacidad para realizar las tareas, que puede aparecer tanto en estudiantes con capacidades altas como con capacidades inferiores a la media.
- b) La falta de estrategias adecuadas para enfrentarse a las tareas, o la idea de que las que se están usando no permitirán alcanzar el objetivo planteado.
- c) Los fracasos previos en tareas similares que hagan creer que éstas son demasiado difíciles para el alumno, impidiéndole obtener el éxito.
- d) La percepción de que los resultados no dependen de uno mismo y de su esfuerzo, sino que están fuera de su propio control.
- e) El hecho de no darle valor a la tarea, porque no se perciba como relacionada con las propias metas.

Actualmente, la **motivación extrínseca** se considera como multidimensional y se han diferenciado cuatro tipos:

- a) Motivación por regulación externa. Las conductas se llevan a cabo para obtener un premio o satisfacer una demanda externa que, generalmente, proviene de padres y/o profesores. Así, los alumnos son percibidos como dependientes y necesitados de mucha atención. Serían aquellos que dicen, por ejemplo, «estudio en época de exámenes porque, si no lo hago, mis padres me dan la charla».

- b) Motivación por regulación introyectada. Se actúa por un sentimiento de presión, para evitar culpa o ansiedad, o para aumentar la autoestima (pero en función de las afirmaciones de los demás). Implica una autorregulación inestable. Por ejemplo, la frase «estudio porque me siento mal si no lo hago», podría ser un indicador de este tipo de motivación.
- c) Motivación por regulación identificada. El alumno reconoce el valor de la tarea y lo acepta, aunque para él no sea agradable, pero ésta sigue siendo un medio para conseguir algo. Suele estar asociada a confianza en las propias posibilidades y a un afrontamiento adecuado del fracaso. La afirmación «Mejorar mi nivel de inglés me ayudará a conseguir un trabajo mejor, así que debo ponerme a ello» podría ser un reflejo de esta motivación.
- d) Motivación por regulación integrada. En este caso, el alumno se identifica con la tarea y la asume como propia, pero para él sigue teniendo un valor instrumental, distinto de la propia tarea en sí misma; esto es lo que la diferencia de la motivación intrínseca. Un ejemplo sería el del alumno que deja de ir a jugar al fútbol con sus amigos porque tiene que preparar un examen. El fomento de esta regulación integrada se realiza a través de la teoría de la autodeterminación, de manera que sea el propio alumno el que decida de forma autónoma involucrarse en una tarea cuando se le explican las razones para ello, aunque la eficacia de esta técnica depende de la capacidad cognitiva, de las experiencias previas y de las circunstancias ambientales. Desde el punto de vista empírico, en una investigación con estudiantes universitarios en la que se les aportaban diferentes razones para implicarse en una tarea (basadas en los distintos tipos de motivación extrínseca), se encontró que los alumnos se esforzaban más cuando se les aportaba motivación por regulación integrada, a pesar del poco interés que les provocaba dicha tarea a todos.

Por último, la **motivación intrínseca** supone que el comportamiento se lleva a cabo porque la actividad se considera interesante por sí misma y por la satisfacción inherente que conlleva, sin que sea necesario reforzamiento externo alguno. Se han diferenciado tres tipos de motivación interna:

- a) Motivación por conocer, que implica satisfacción por el mero hecho de aprender algo nuevo. Está relacionada con la curiosidad y el afán de exploración.
- b) Motivación de logro. Se refiere al afán por superarse a uno mismo y por alcanzar éxito en lo que uno se propone. En este caso, el logro es un fin en sí mismo y lo importante es el proceso para alcanzarlo y los sentimientos de competencia personal que genera.

c) Motivación por experimentar estimulación. Está relacionada con actividades que producen sensaciones y sentimientos agradables. Se ha estudiado menos en el ámbito académico, pero parece estar relacionada con la resolución de problemas o la creatividad.

Para fomentar la motivación intrínseca es necesario alimentar los sentimientos de autonomía, autodeterminación y competencia relacionados con la tarea en cuestión, dando al alumno retroalimentación positiva acerca de su comportamiento siempre que éste sea el adecuado.

Autoeficacia

Se refiere a la creencia de una persona acerca de su capacidad en situaciones específicas, tales como realizar una tarea o aprender una información determinada.

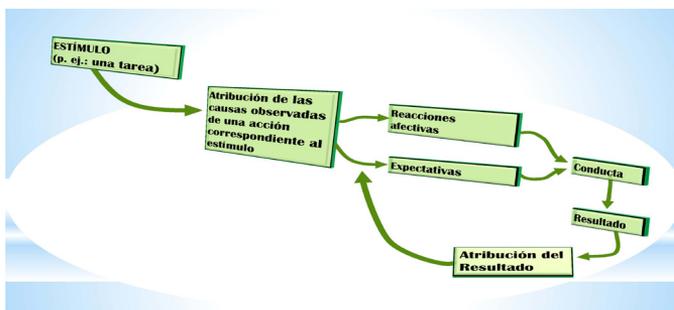
En población universitaria de Reino Unido se han encontrado correlaciones significativas entre motivación intrínseca, motivación extrínseca y autoeficacia en tareas académicas.

La alta autoeficacia está relacionada con el uso de estilos estratégicos para aprender y de una preocupación por las tareas académicas, al igual que con el establecimiento de metas elevadas; sin embargo, la baja autoeficacia se ha relacionado con estilos laxos y liberales a la hora de aprender.

Procesos atribucionales

Las teorías de la atribución se han propuesto para explicar cómo las personas adscriben distintas causas a su conducta. Se ha comprobado que las distintas atribuciones tienen funciones motivacionales y emocionales e influyen en posteriores resultados, establecidos en términos de éxito o fracaso.

Todo proceso de atribución parte de unos antecedentes, de unos hechos que hay que tratar de explicar, y para dar esta explicación se utiliza todo tipo de información previa que la persona considere relevante, como las creencias o las propias motivaciones. Esta elaboración de información antecedente genera el proceso de atribución que, posteriormente, va a tener una serie de consecuencias sobre las expectativas acerca de lo que va a suceder y sobre los sentimientos del alumno, influyendo ambos en la conducta posterior. A su vez, esta conducta provocará un resultado acerca del cual se volverá a realizar un análisis atribucional, generando un proceso continuo.



Uno de los principales estudiosos en esta área es Bernard Weiner, que ha desarrollado una teoría atribucional de la motivación de logro con implicaciones emocionales ante resultados de éxito o fracaso, de amplia aplicación en educación. Siguiendo sus planteamientos, las dimensiones generales que se pueden emplear para organizar las explicaciones causales son:

- *El lugar de control o lugar de causalidad* (lugar en que se sitúan las causas de lo que sucede), que puede ser interno (depende de la propia persona) o externo (depende de causas ajenas a la persona).
- *El grado de estabilidad del factor*, que puede ser relativamente estable en el tiempo o inestable.
- *El grado de control percibido* por la persona con respecto al factor, por lo que puede considerarse como controlable o como incontrolable.

Las percepciones relacionadas con estas tres dimensiones son subjetivas, aunque están determinadas por las experiencias y el aprendizaje realizado a lo largo de la vida.

Por otra parte, aunque las posibles causas de éxito o fracaso son muy amplias, las citadas más frecuentemente por los estudiantes son: las propias capacidades o aptitudes, el esfuerzo que se ha llevado a cabo al realizar una actividad, las estrategias empleadas en el proceso de aprendizaje, las características de la tarea (dificultad, novedad), las características de los profesores (personalidad, destrezas profesionales), y la suerte. Cada uno de estos factores se puede clasificar en función de las tres dimensiones antes citadas. Por ejemplo, la capacidad para realizar una tarea se considera como un factor interno, relativamente estable e incontrolable. La investigación empírica indica que, generalmente, el éxito suele atribuirse preferentemente a factores internos (capacidad, esfuerzo) al igual que

el fracaso, aunque este último también se suele considerar causado por la dificultad de la tarea. Las estrategias de aprendizaje se nombran solamente cuando el profesor indica que son importantes para obtener buenos resultados.

Basándose en las investigaciones realizadas en esta área, Weiner llega a la conclusión de que las atribuciones causales influyen en:

- Las *expectativas* referidas a las situaciones de logro o rendimiento, de forma que los cambios en las expectativas de éxito o fracaso dependen fundamentalmente de la atribución a factores estables o inestables. Por ejemplo, cuando un fracaso se atribuye a un factor estable en el tiempo (la falta de capacidad) es más probable que el alumno piense que volverá a fracasar; pero si lo atribuye a un factor inestable (su propio esfuerzo), aumenta la probabilidad de que piense que en un futuro pueda obtener un éxito.
- Los *afectos* referidos a las situaciones de logro o rendimiento. Con respecto a esto se plantea que la atribución interna provoca emociones más fuertes (orgullo ante el éxito o vergüenza ante el fracaso) que la atribución externa. Hareli y Weiner (2002) establecieron las emociones que surgen habitualmente en alumnos, profesores y compañeros en función de la atribución causal que se realice. Estas emociones incluyen, además del orgullo y la vergüenza ya citados, la culpabilidad, el enfado, la compasión o la admiración.

En investigación con estudiantes universitarios se ha encontrado que la creatividad emocional, entendida como la capacidad de experimentar y expresar combinaciones de emociones originales y auténticas de manera apropiada, está relacionada con las emociones positivas de gratitud, confianza y cariño. Además, la creatividad emocional también está relacionada positivamente con la motivación intrínseca y con la implicación académica, ambos predictores del rendimiento. Estos resultados son un indicador de la importancia de trabajar las emociones también en el ámbito universitario, ya que parece que facilita el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se ha encontrado que las características que diferencian a los alumnos universitarios motivados por su aprendizaje de aquellos que tienen unos bajos niveles de motivación son las siguientes: a) establecen metas cognitivas, sociales y de tarea; b) tienen una actitud ante el aprendizaje orientada al éxito; c) suelen atribuir sus éxitos a factores internos; y d) sus motivos para estudiar están relacionados con el trabajo futuro. También destacan por ser competentes en el estudio, combinar capacidad de trabajo individual y trabajo en equipo, usar más las estrategias de aprendizaje, e implicarse en el estudio.

La procrastinación

Una de las variables que más se está estudiando en los últimos años, por la influencia negativa que tiene en el rendimiento académico, es la procrastinación por parte de los alumnos. La procrastinación se puede definir como la tendencia a posponer libremente una acción con la conciencia del detrimento que esto puede causar en el futuro. Los efectos negativos de la procrastinación pueden presentarse en múltiples ámbitos. Además de hacer que la persona fracase a la hora de conseguir determinadas metas o terminar tareas a tiempo, también puede producir decepciones a nivel personal y generar problemas interpersonales. En los últimos años se han realizado diversos estudios para averiguar las relaciones de esta variable con el rendimiento académico. Para ayudar a prevenir los resultados negativos de procrastinar, es importante identificar las razones por las cuales se produce esta conducta. La investigación empírica al respecto ha encontrado lo siguiente:

- Se han encontrado correlaciones negativas entre procrastinación y diligencia, motivación intrínseca y extrínseca, y autoeficacia. Un meta-análisis (Steel, 2007) identificó otras variables predictoras como la aversión por las tareas manuales, características específicas de la tarea, las diferencias individuales en autoeficacia y diligencia, al igual que el agotamiento emocional y el perfeccionismo.
- Se han encontrado cambios mínimos en los niveles de procrastinación a lo largo de un semestre académico.
- Klassen *et al.* (2010) encontraron que, en una muestra de estudiantes canadienses de college, el 57 % podía pasar 3 y más horas al día realizando conductas que implicaban procrastinación.
- La procrastinación parece ser que aumenta con la edad.
- Aunque los resultados son dispares, algunos han encontrado que la procrastinación académica es más prevalente en hombres que en mujeres.

Aunque todavía hay que profundizar en las variables mediadoras de esta conducta, parece importante fomentar la motivación intrínseca en los estudiantes y sus sentimientos de autoeficacia, al igual que la capacidad para establecer metas y sacarlas adelante.

Reflexión final

A la hora de mejorar el rendimiento académico, tradicionalmente, se ha hecho especial hincapié en las estrategias relacionadas con el aumento de la motivación y en los cambios desde el punto de vista didáctico que permitan una mayor implicación del alumno en el proceso de aprendizaje; pero no se han considerado suficientemente los procesos emocionales, tanto los que se producen dentro como fuera del aula, y que pueden tener la misma importancia. Por un lado, la vivencia de emociones negativas hace más difícil que una estrategia motivacional o didáctica produzca el efecto esperado en una persona que está preocupada por un problema emocional, ya que este último suele primar sobre lo demás. Por lo tanto, es necesario intentar detectar en la labor tutorial si existen problemas de este tipo y tratar de encaminar al alumno para su solución. En una sociedad como la actual en continuo cambio y que demanda innovación debemos ser conscientes del papel de las emociones positivas en la movilización conductual y tratar de fomentarlas.

Es necesario comprender al alumno de forma global, teniendo en cuenta que su formación en conceptos puramente académicos debe ir acompañada de otros aspectos como los valores, la empatía y las habilidades emocionales que permitan una rica y positiva relación interpersonal. Debemos formar a los alumnos para que sean grandes profesionales, pero también para que sean grandes personas. No hay que olvidar que, como decía Arthur Murphy, «la alegría es el ingrediente principal en el compuesto de la salud». Intentemos una universidad cada vez más saludable.

Bibliografía

- BOZA, A. y TOSCANO, M. O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado*, 16 (1), 125-142.
- CERINO, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination, *Journal of Psychological Research*, 19 (4), 156-163.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (Eds.) (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23. Doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- DECKERS, L. (2001). *Motivation. Biological, Psychological, and Environmental*. Boston: Allyn and Bacon.
- HARELI, S. & WEINER, B. (2002). Social emotions and personality inferences: a scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 37(3), 183-193.
- SHELDON, K. M. & SCHÜLER, J. (2011). Wanting, having, and needing: Integrating motive disposition theory and self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101 (5), 1106-1123. Doi: 10.1037/a0024952.
- ORIOLE, X.; AMUTIO, A.; MENDOZA, M.; DA COSTA, S.; MIRANDA, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7 (25). Doi: 10.3389/fpsyg.2016.01243.

María Pilar Egea Romero es Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid y diplomada en Psicología Industrial por la misma universidad.

Ha realizado diversos cursos de formación en instituciones nacionales e internacionales, como LASPAU: Academic and Professional Programs for the Americas (afiliado a Harvard University) y estudios de Psicología Clínica en la Escuela de Psicología y Psicotecnia dependiente de la Universidad Complutense de Madrid.

A lo largo de su vida profesional ha compaginado la docencia universitaria con trabajos en el ámbito de la empresa. Ha realizado labores docentes, de gestión y de investigación en diversos centros de la Fundación Universitaria San Pablo CEU durante más de treinta años. Actualmente, es profesora Titular del área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento en la Universidad CEU San Pablo.

Las líneas de investigación en las que ha trabajado son la motivación de logro en el área educativa, la enseñanza de la metodología en los estudios de Psicología, los riesgos psicosociales en el profesorado y la adquisición de competencias en el ámbito universitario. Ha publicado un libro sobre Fundamentos de Investigación en Psicología, diversos capítulos de libros, así como artículos en revistas especializadas.

Facultad de Medicina
Universidad CEU San Pablo
Campus de Montepíncipe
Urb. Montepíncipe
Ctra. Boadilla del Monte, Km. 5.300
28925 Alcorcón (Madrid)
Teléfono: 91 372 47 00
www.ceu.es/usp