

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGIA Y RELACIONES HUMANAS



TESIS DE GRADO

***“Bienestar Psicológico y Motivación Académica en
Adolescentes de la Escuela Normal Superior Mariano
Etchegaray”***

Tesista: Scariot, Estefania Ariana.

Tutor: Van Oostveldt, Gabriel.

Marzo 2019.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Juan Carlos y Mirtha, quienes me acompañaron en todo momento y me brindaron la posibilidad de estudiar Psicología. Gracias! porque que son los pilares fundamentales de lo que hoy en día soy.

A mi marido Federico, quien desde un comienzo me comprendió y acompañó incondicionalmente, sosteniéndome en las adversidades y compartiendo mi felicidad en cada triunfo alcanzado a lo largo de mi carrera.

A mi hermano Pablo, quien siempre me brindó sus palabras de apoyo, comprensión y presencia.

Y un agradecimiento especial a mi tutor, el Licenciado Van Oostveldt Gabriel, por la orientación y el asesoramiento en esta última instancia de mi formación.

RESUMEN

Casullo (2002), mencionara al hablar de bienestar psicológico a la percepción que poseen los sujetos con respecto a sus logros, el grado de satisfacción personal y las visiones positivas y negativas de las experiencias alcanzadas. Así es, como será importante pensar en la manera en la que el adolescente percibe esta etapa llena de evoluciones, cambios y rasgos que irán modificándose y que luego se transformaran en una instancia relevante para comenzar sus propios proyectos y alcanzar sus propias expectativas de vida (Viñar, 2006).

Además, de cómo el factor motivador influirá en el poder sentirse motivado y en como conducir sus impulsos hacia un determinado fin, un propósito, un objetivo, una meta o algún anhelo y así desenvolverse eficazmente para concluir sus actividades y ser exitoso (González, 2008). En los últimos tiempos las metas, el impulso y las ocupaciones se vincularon a la motivación académica y en la manera en que los sujetos perciben el alcance hacia los objetivos impuestos y establecen sus propios proyectos futuros. (Cabanach, Valle, Núñez & González Pienda, 1996).

El objetivo del presente trabajo es Indagar la relación entre el Bienestar Psicológico y la Motivación Académica en Adolescentes escolarizados. Se examinó una muestra compuesta por 120 estudiantes de ambos sexos, en un rango etario de entre 15 y 18 años, que residen en la Provincia de Buenos Aires; de los participantes, el 45,8% (N=55) son de sexo masculino y el 54,2% (N=65) femenino, con una edad promedio de 16,48 (DT=1,12; Mediana=16; Min.=15; Max.=18). La estrategia teórico metodológica ha sido cuantitativa, de tipo correlacional, comparativa y la secuencia temporal, transversal con un muestreo no probabilístico intencional simple. Para la evaluación de las variables, se administraron la *Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J)* diseñada por Casullo (2002), *Escala de Motivación Académica* (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989), validada en Buenos Aires para estudiantes de escuela secundaria (Stover, de la Iglesia, Rial Boubeta & Fernández Liporace, 2012), y un *Cuestionario sociodemográfico* construido ad-hoc para la presente investigación.

Los resultados han señalados que el Bienestar psicológico, se relaciona positivamente con todas dimensiones de la Motivación académica es decir, que a mayor Bienestar Psicológico, mayor Motivación académica. Al mismo tiempo se observó que los participantes más grandes presentan mayor bienestar psicológico que los participantes más chicos.

Palabras clave: Bienestar Psicológico, Motivación Académica, Adolescencia.

ABSTRACT

Casullo (2002) will mention when speaking of psychological well-being to the perception that the subjects have regarding their achievements, the degree of personal satisfaction and the positive and negative views of the experiences achieved. That is, how it will be important to think about the way in which the adolescent perceives this stage full of devolution, changes and traits that will be modified and that will then become a relevant instance to start your own projects and achieve your own life expectancy (Viñar, 2006).

In addition to how the motivating factor will influence the power to feel motivated and be able to drive their impulses towards a certain goal, a purpose, an objective, a goal or some desire and thus develop effectively to conclude their activities and be successful (González, 2008). In recent times the goals, the impulse and the occupations were linked to the academic motivation and how the subjects perceive the scope towards the imposed objectives, in addition to how the projected goals of itself to the future are appreciated (Cabanach, Valle, Núñez & González Pienda, 1996).

The objective of this paperisto investigates the relationship between psychological well-being and academic motivation in school aged adolescents. A sample composed of 120 students of both sexes was examined, in a range of between 15 and 18 years, residing in the province of Buenos Aires; 45,8 % (N=55) are male and 54,2% (N=65) are female, with an average age of 16,48(DT=1,12; Median=16; Minium =15; Maximum=18). The theoretical methodological strategy has been quantitative, correlational, comparative and the temporal sequence, transversal with a simple intentional non-probabilistic sampling. For the evaluation of the variables, the scale of good psychological being for adolescents designed by Casullo (2002), was administered, academic motivation scale (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989), validated in Buenos Aires for high school students (Stover, de la Iglesia, Rial Boubeta & Fernández Liporarce, 2012), and a sociodemographic questionnaire constructed ad-hoc for the presented investigation.

The results have indicated that psychological well-being, is positively related to all dimensions of academic motivation that is, to say that to greater psychological well-being, greater academic motivation. At the same time it was observed that the larger participants presented greater psychological well-being than the smaller participants.

Keywords: Psychological well-being, Academic Motivation, Adolescence.

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN	
Planteamiento del Problema.....	8
ESTADO DEL ARTE.....	10
MARCO TEÓRICO.....	18
CAPITULO I:	19
1. Adolescencia.....	20
CAPITULO II: PSICOLOGÍA POSITIVA, BIENESTAR PSICOLÓGICO, BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ADOLESCENTES.....	24
2.1 Psicología Positiva.....	25
2.2 Bienestar Psicológico.....	26
2.3 Bienestar Psicológico en Adolescentes.....	30
CAPITULO III: MOTIVACIÓN, MOTIVACIÓN ACADÉMICA, MOTIVACIÓN ACADÈMICA EN ADOLESCENTES.....	34
3.1 Motivación.....	35
3.2 Modelos de Motivación.....	36
3.3 Motivación Académica.....	40
3.4 Motivación Académica en Adolescentes.....	42

CAPITULO IV: METODOLOGÍA.....	44
4.1 Objetivo General.....	45
4.2 Objetivos Específicos.....	45
4.3 Hipótesis.....	45
4.4 Justificación y Relevancia.....	46
4.5 Tipo de Estudio.....	46
4.6 Criterios de Inclusión.....	47
4.7 Criterios de Exclusión.....	47
4.8 Muestra.....	47
4.9 Muestreo.....	47
4.10 Participantes.....	47
4.11 Instrumentos para la Recolección de Datos.....	49
4.12 Procedimiento.....	50
CAPITULO V.....	51
5.1 Resultados.....	52
CAPITULO VI.....	64
6.1 Discusión.....	65
ANEXO.....	72
REFERENCIAS.....	79

INTRODUCCIÓN:

Planteamiento del Problema.

Pensar en la etapa de la adolescencia, es referirse a múltiples transformaciones en la personalidad, allí mismo es cuando la identidad es definida y comienzan las elecciones como el proyecto de vida, la elección de una pareja, un trabajo o una profesión (Obiols & Obiols, 2000). La adolescencia va más allá de una etapa cronológica de la vida y del desarrollo madurativo, es descrita como una etapa de procesos de logros, fracasos, transformaciones, expansiones, crecimiento, creatividad y comprende además una etapa de evolución, cambios y rasgos que se van modificando; es una instancia importante para comenzar a vivir la propia vida (Viñar, 2009). El ámbito donde los jóvenes se muevan podrá vincularse con una motivación, la dirección a un determinado oficio y la enseñanza para un determinada ocupación (Lupart, Cannon & Telfer, 2004). El sentirse motivado será entonces, un proceso interno propio de cada sujeto, muestra de la relación establecida entre la interacción del individuo y el mundo que lo rodea, regula como el individuo ejerce las conductas orientadas a un determinado fin, ya sea un propósito, un objetivo, una meta o algo deseable y necesario, la motivación, es entendida como una mediación entre la personalidad del sujeto y la manera en la que este sobrelleva sus actividades que para poder alcanzarlas, es necesario desenvolverse eficazmente, orientándose hacia dicho fin y desempeñándose con éxito (González, 2008).

En cuanto a la motivación académica, representa un condicionante fundamental del rendimiento académico, y así lo reconocen padres, profesores e investigadores. Junto a otras variables, como las aptitudes personales o a las estrategias de aprendizaje, la motivación académica se revela como uno de los mejores predictores del ajuste escolar logrado por el alumno: sus reacciones afectivas, las estrategias de aprendizaje utilizadas, el esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos (González, Muñiz, & Bernardo, 2002). Si se parte del hecho de que el bienestar psicológico describe el desarrollo de las potencialidades del individuo y que la adolescencia se encuentra enmarcada por un periodo de

cambios que influyen en todos los ámbitos de su vida y aun en consideración con respecto a sus expectativas a futuro (Castro Solano, 2010).

Considerando lo expuesto precedentemente, en el presente estudio se pretende indagar la relación que existe entre el Bienestar Psicológico y Motivación académica en adolescentes.

ESTADO DEL ARTE

Castro solano y Casullo (2001), establecieron la relación de los rasgos de personalidad, vinculados al rendimiento académico, el logro académico y el bienestar percibido, teniendo en cuenta diferentes contextos. Para esta investigación contaron con una muestra de 337 alumnos en edades que oscilaban entre los 13 y 19 años de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires. Los instrumentos administrados fueron el cuestionario BFI (Big FiveInventory) de John (1990). Que consta de 44 ítems y mide personalidad, La escala D-T (Delight-Terrible) de Andrew y Whitey (1976), que evalúa satisfacción en diferentes áreas, como estudio, familia, amigos, compañeros de estudio y nivel de vida, además de un evaluar el rendimiento académico por medio de una encuesta que distinga las calificaciones del último año de los alumnos. Los resultados establecidos por La escala BFI, estableció que la dimensión conciencia se relaciona con el rendimiento académico, y que la escala neuroticismo no se encuentra relacionada con el bajo o/u alto rendimiento académico.

En cuanto la escala D-T, diferencia perfiles de alto y bajo rendimiento, los datos arrojados con respecto a las diferentes áreas, establecen que los adolescentes mejor ordenados, menos impulsivos y orientados al logro se adaptan a una mejor rutina escolar y obtienen calificaciones altas en comparación a aquellos que se muestran irresponsables, despreocupados que obtienen una mayor tendencia al fracaso escolar y bajo bienestar. Por otro lado, no se hallaron diferencias significativas en cuanto al sexo y la edad de los adolescentes.

Benatuil (2003), presentó un estudio de la autopercepción del bienestar psicológico en adolescentes. La investigación fue llevada a cabo en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense, se administró a 271 adolescentes de entre 13 y 19 años. Una encuesta cualitativa, la escala BIEPS (Casullo, & Castro Solano, 2000), para Bienestar Psicológico y la escala SWLS (Castro Solano, 2000), para el grado de satisfacción global con la vida. Los datos han sido analizados desde un enfoque

cualitativo. A partir de los resultados obtenidos en las escalas BIEPS y SWLS se conformaron dos grupos; los que autopercebían alto y bajo bienestar. Se analizan las diferencias halladas en cada uno de estos grupos, ejemplificando con algunos protocolos. Las dimensiones de vínculos personales y aceptación de sí mismo discriminan a los jóvenes con alto y bajo bienestar. Se intentó encontrar la relación entre la apreciación subjetiva del bienestar que tienen los jóvenes y la percepción del mismo evaluada con escalas validadas en Argentina. Posteriormente se determinó si existían diferencias por género y edad. Los resultados arrojados determinaron que existen dos grupos de adolescentes, aquellos que perfilan un alto y bajo bienestar y se determinó que el alto bienestar psicológico está relacionado con el logro de objetivos, la aceptación propia y vínculos personales. En cambio el bajo bienestar psicológico se relacionó con el malestar, las peleas, las discusiones familiares o con el grupo de pares y con la dificultad en sus propios objetivos. Por otro lado se descartó que haya diferencias en el género en cuanto al bienestar psicológico, pero si se concretó una diferencia con respecto a la edad que es determinada por la madures evolutiva.

Cornejo y Lucero (2005), analizaron las preocupaciones vitales, el bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento en estudiantes universitarios del primer año, de la carrera de la Licenciatura en Psicología de la UNSL. Con esta investigación se trató de comprender cuales eran las preocupaciones vitales y las experiencias problemáticas de los estudiantes. Para este análisis se tomó una muestra de 82 sujetos, las edades rondaban entre los 18 y 24 años, en una composición total 65 mujeres y 17 hombres estudiantes de la universidad de san Luis en Argentina. Los instrumentos utilizados fueron: Escala de Bienestar Psicológico (E.B.P, Sánchez Cánovas. 1998) y el Cuestionario de estrategias de afrontamiento (CSI, J. Amirkhan, adaptación española de J.F. Soriano 1995). Se halló en esta investigación, que las preocupaciones más recurrentes de cada sujeto se basan en sus problemas personales y temor a la adaptación de nuevas etapas vitales.

Los resultados arrojados determinaron que los problemas personales de los estudiantes tales como la adaptación y los nuevos comienzos académicos influyen en el bienestar psicológico de cada uno ya que se encuentran experimentando una transición y cambio regida por la falta de seguridad en sí mismos, temor a no poder responder a las exigencias académicas, como también al alejarse de su grupo familiar.

En relación a esto se concluye en que los niveles de bienestar psicológico, se encuentran vinculados a las estrategias de afrontamiento para buscar una solución a los problemas y búsqueda de apoyo social.

Velásquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Araki, y Reynoso (2008), investigaron las relaciones entre el bienestar psicológico, la asertividad y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad de San Marcos.

Los instrumentos de medición fueron la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle & Van Dierendonck, 2006) y para asertividad el Inventario de Asertividad de Rathus (Rathus, 1980)

El estudio se llevó a cabo en diversas carreras y áreas de estudio de la universidad de San Marcos, comprendiendo áreas como Medicina, Derecho y Educación, Matemática, Ingeniería Industrial y Administración. Fue necesario tener una población de 1244 alumnos 551 alumnos masculinos y 693 alumnos femeninos. Los resultados arrojaron, que existe una estrecha relación entre el bienestar psicológico y la asertividad en ambos sexos y también con la metodología de estudio, además, se halló la importancia de la edad, ya que en adolescentes ambas variables influyen significativamente, pero no tanto en adultos ya que el bienestar psicológico y la asertividad van disminuyendo y encontrándose frágil.

Otros resultados encontrados fueron que en la facultad de Ingeniería Industrial la relación entre asertividad y rendimiento académico no son significativas. Con respecto a la relación entre asertividad y rendimiento académico se encontró que no se relacionan y que prevalece en ambos sexos la actividad solitaria ante el estudio.

Coppari, Argaña, Bartels, Bilbao, Bittar, Díaz, Díaz, Garay, Gómez, Paiva y Paredes (2011), en esta investigación realizaron una comparación y descripción con respecto al nivel de bienestar psicológico de alumnos de escuelas públicas y privadas de la educación media de Gran Asunción. Fue necesario, para su investigación una muestra total de 173 adolescentes de entre 15 y 18 años, de ambos sexos, el instrumento de medición utilizado fue la Escala de Bienestar Psicológico (EBP. Sánchez Cánovas, 2007) destinada a evaluar el grado de bienestar psicológico que experimentan los individuos e integrada por subescalas de bienestar subjetivo, bienestar material, bienestar laboral.

Los resultados arrojados describieron diferencias significativas en ambas escuelas, ya que se observó en colegios públicos un nivel alto de bienestar psicológico subjetivo en comparación a los colegios privados, en los que se encontró un mayor porcentaje en bienestar material, relacionado al nivel socioeconómico que ofrece el medio de ambos adolescentes, como también diferencias en el bienestar subjetivo en hombres y mujeres de ambas escuelas.

Moreno Murcia, Ruiz y Vera (2015), con esta investigación compararon el soporte de autonomía, las necesidades psicológicas, la motivación académica y las competencias básicas de adolescentes. Para llevar a cabo el estudio se requirió de 405 estudiantes adolescentes Españoles, con edades que oscilaban entre los 12 y 16 años de la educación secundaria obligatoria y Bachilleratos de diferentes centros públicos. En Alicante, España. Los instrumentos de medición fueron cuatro, el primero fue el cuestionario LCQ Learning Climate Questionnaire, de Williams y Deci (1996), traducida y adaptada por Núñez, León, Grijalvo, y Martín-Albo (2012), evalúa el apoyo a la autonomía en el contexto social por parte del docente, del conjunto de iguales y de su familia. El segundo, la escala Eschelle de satisfacción des Besoins Psychologiques Gillet de Rosnet & Vallerand (2008), que mide competencia académica. El tercero, la escala EMA de Suarez (2008), traducida y validada a la versión española para la enseñanza secundaria de la Academic Motivation Scale, high school versión (AMS-HS-28). De Valle rand, Pelletier, Blais & Briere,(1992), mide motivación

académica del estudiante y por último, la escala IAD, de Chantal, Robin, Vernat & Bernache Asollant (2005); Kowal & Fortier (2000), para evaluar la motivación auto determinada.

Los resultados obtenidos predijeron una relación positiva entre las variables medidas tales como el apoyo a la autonomía del docente, los iguales, el padre y la madre, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación académica auto determinada, que predijeron las competencias básicas en el estudiante, correlacionándose todas de manera satisfactoria, un alumno que siente el apoyo en su autonomía, desemboca en que se fomente su motivación intrínseca superior, que es fundada por la autodeterminación y favorece de manera positiva en los estudiantes con respecto a el ámbito académico y el aprendizaje significativo, que se produce en el desarrollo de las competencias básicas de este.

Paramo, Leo, Cortes y Morresi (2015), realizaron un estudio para identificar el bienestar psicológico y su relación con la vulnerabilidad de los adolescentes a la adicción con las drogas. Para ello, fue necesario contar con una muestra de 318 adolescentes escolarizados de entre 15 y 18 años, de ambos sexos, de un colegio perteneciente a la ciudad de Mendoza. Los instrumentos administrados fueron la Escala de Bienestar Psicológico para Jóvenes Bieps-J. de Casullo (2002), Con la intención de medir Bienestar Psicológico en Adolescentes y el Cuestionario CORAL, que mide conductas de riesgo en adolescentes de Míguez (2006), Adaptación de Páramo y Leo, (2011) que evalúa la presencia de conductas adictivas. Los resultados expuestos, arrojaron que más de la mitad de los adolescentes de la muestra, poseen un nivel de bienestar psicológico medio, lo cual infiere a la aceptación propia, el poder poseer el control de las situaciones y establecer vínculos psicosociales y planificar proyectos a futuro. Por otro lado se identificó en aquellos adolescentes, donde los datos arrojados lo ubicaron dentro de un bienestar psicológico bajo, que poseen una mayor predisposición y vulnerabilidad a la adicción a las drogas, esta vulnerabilidad, se basó en indicadores como la

falta de información adecuada de lo desconocido y los efectos desustancias psicoactivas, presiones del entorno, posibilidades y accesibilidades a conseguir de manera fácil drogas y sustancias y también la falta de comunicación, apoyo y aislamiento de núcleo familiar. En conclusión se puede mencionar una relación entre el bienestar psicológico alto y el bienestar psicológico bajo y además la relación existente de estas variables, con las conductas de riesgo presentadas en los adolescentes.

Barreno (2015), En su investigación, realizó una comparación entre la relación de los estilos parentales y el bienestar psicológico en adolescentes, la muestra estuvo conformada por 519 alumnos, sus edades oscilaban entre los 14 y 17 años, pertenecientes al colegio Tirso de Molina, correspondiente a una institución educativa secundaria de la ciudad de Ambato, Ecuador. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el cuestionario Bieps-J de Casullo (2002) para bienestar psicológico y el test de estilos parentales de Baumrind (1972), destinado a evaluar estilos parentales.

Los resultados confirman que los adolescentes que poseen un bienestar psicológico alto, deviene de padres y madres, con rasgos autoritarios, atentos a las demandas y exigencias de sus hijos, y/o padres y madres empáticos, razonables y comunicativos. En cambio, los otros resultados arrojados describieron que los adolescentes de 14 y 15 años, poseen un nivel de bienestar psicológico bajo, los adolescentes de 16 años, poseen un nivel de bienestar psicológico medio, y los adolescentes de 17 años, presentaron un mayor nivel de bienestar psicológico en comparación a los demás; Lo que indicarían estos datos la confirmación de la hipótesis de que los estilos parentales si va a influir en el bienestar de los adolescentes y estarán asociados a la edad y van a inferir en el bienestar psicológico de los adolescentes.

Salazar- García y Leon Jáuregui (2017), investigaron la relación entre Ansiedad y Bienestar Psicológico en adolescentes de una institución educativa de José Carlos Mariategui, Trujillo, Distrito el Porvenir, Perú. La muestra se conformó por 150 alumnos en edades entre los 13 y 15 años,

pertenecientes a 3ro y 4to año de la secundaria. Los instrumentos utilizados fueron la Escala D.A de Autovaloración de W. W. K. Zung, (1965) para medir Ansiedad y para bienestar psicológico la escala BIEPS-J. de Casullo, (2002). Los resultados establecieron una relación significativa y negativa entre Ansiedad y Bienestar Psicológico, el primer resultado, consta en que a medida que los adolescentes sostuviesen los sentimientos de bienestar consigo mismo, podría manejar de manera diferente los niveles de ansiedad, favorablemente y por otro lado el hecho de no poseer sentimientos de bienestar causaría mayores niveles de ansiedad en los adolescentes.

Casalino, Ortiz (2017), el objetivo de este estudio fue establecer la relación del bienestar psicológico con los niveles del clima social escolar que se clasifican en dimensiones como relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio. Los instrumentos aplicados fueron BIEPS-J, de Casullo (2002), que mide bienestar psicológico en adolescentes y la escala C.E.S de Moos, y Tricket (1984), que mide clima social escolar. Fueron administrados a una población de adolescentes de 14 años de edad, en una suma total de 122 alumnos de ambos sexos. Su estudio se encontró conformado por alumnos de primero y segundo año de la secundaria pertenecientes a una institución educativa nacional de Trujillo. Los resultados arrojados describieron, una relación significativa entre bienestar psicológico y las dimensiones del cuestionario de clima social escolar; sin embargo no se encontró relación entre la dimensión control de bienestar psicológico y el cuestionario de clima social escolar en las dimensiones de relación y autorrealización y cambio; como tampoco, se encontró relación en la dimensión vínculo de bienestar psicológico y las dimensiones de clima social escolar; tampoco existe relación entre la dimensión proyectos de bienestar psicológico y alguna de las dimensiones el cuestionario de clima social. En cambio sí se encontró relación entre en la dimensión de aceptación del bienestar psicológico con el cuestionario de clima social escolar en las dimensiones de relaciones, autorrealización y estabilidad. Como conclusión se puede mencionar que los estudiantes de la institución de

Trujillo, mantiene un nivel alto de bienestar psicológico, en vínculo psicosocial y aceptación y un bienestar psicológico medio en las dimensiones de control y proyectos personales.

Marco Teórico

Capítulo I: Adolescencia.

1.1- ADOLESCENCIA

Según la Real Academia Española (2001), la adolescencia es la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo.

Kaplan (1986), afirma que la adolescencia representa una instancia de historicidad y potencialidad y no una etapa intermediaria entre la infancia y la edad adulta. El objetivo principal del adolescente, será poder pertenecer al mundo adulto, para poder ser alcanzarlo su mentalidad debe modificarse y su pensamiento debe adquirir otras características en comparación a cuando era pequeño. Entonces, sucede que comienza a sentirse perteneciente al mundo adulto y a juzgar sintiéndose igual que el resto. El adolescente piensa y relaciona sus actividades con el futuro, desea poder cambiar e insertarse al mundo adulto, sus ideologías filosóficas, estéticas, políticas, sociales, musicales y religión son compartidas y las discute con quien piensan como él, poder sentirse contradicho fomenta a que pueda aceptar otras formas de pensar y descubrir sus pensamientos. Sus planes y anhelos en esta etapa pueden relacionarse con la fantasía y el juego producidos en la etapa de la niñez, tales como elaborar conflictos, remediar frustraciones, reafirmar su yo, observar a los adultos, ser parte de situaciones (Piaget 1985).

Erikson (1992), en su teoría comprende, que los individuos deben enfrentarse a los diferentes estadios de su ciclo vital, las denominadas “crisis psicosociales”, que representan oposiciones entre las exigencias de la sociedad y sus necesidades biológicas y psicológicas, se caracteriza por estar compuestas por factores afectivos, cognoscitivos, sociales y culturales, esto supone la importancia de considerar el desarrollo de la identidad como la superación de conflictos tanto externos como internos.

Ávila Espada, Jiménez-Gómez y González Martínez (1996), mencionaron que en la adolescencia, los jóvenes atraviesan dos caminos, el primero refiere a una instancia de crisis, donde su personalidad es reformada y concebida de otra manera. Y la segunda, a una inestabilidad emocional, resultado de los cambios producidos durante el crecimiento, que no deben ser conceptualizados como

psicopatológicos, si no como una parte de la instancia del proceso de los jóvenes que será resuelto.

Quiroga (1999), establece que la adolescencia, se encuentra fundado por diferentes variables, vinculadas con la biología misma y el contexto de cada individuo, la autora distingue la adolescencia en tres momentos: Adolescencia temprana (entre 13 y 15 años), en la que las conductas rebeldes son intensificadas como también el mal rendimiento escolar; adolescencia media (entre 15 y 18 años), se centran los iniciales noviazgos y la vinculación con los grupos de iguales; y la adolescencia tardía (entre 18 y 28 años), que se caracteriza por la instancia de resolución de las problemáticas que arrastrarán al adolescente hacia la adultez. Considera fundamental el punto de vista biológico, que comprende el crecimiento corporal y la apertura del funcionamiento de las hormonas sexuales, y lo antropológico que expone cómo un fenómeno biológico universal toma diferentes representaciones, según la cultura en la que está expuesto.

Punto de vista cronológico:

Progresivamente la adolescencia temprana se extiende de los 8, 9 años hasta los 15, 16 años aproximadamente y entiende tres subfases: Pre-pubertad de 8 a 10 años, donde se incluye el desarrollo corporal y el comienzo de las glándulas sexuales, que no son perceptibles. Pubertad de 10 a 14 años, es en esta subfase cuando se produce el proceso de las características sexuales principales y secundarias visibles. Fisiológicamente, para ambos sexo este periodo comprende dos años aproximadamente, en las niñas el proceso de crecimiento se inicia antes que en el varón. La adolescencia temprana alcanza desde los 13 a los 15,16 años, según los sexos, la fisiología y escenarios socioculturales. La apariencia corporal externa revela una modificación observable. Luego entre los 15, 16 años comienza la adolescencia media y concluye alrededor de los 18 años. El libertinaje pulsional que se encuentra caracterizando la adolescencia temprana y que se transcribía en “mala conducta” se convierte en dos grupos de manifestaciones. En primer lugar, el acercamiento con el hallazgo del objeto, experiencias que se revelan en los primeros noviazgos, que establecen el acercamiento al sexo opuesto. En segundo

lugar la formación de grupos con sus iguales. Por último cronológicamente se ubica la adolescencia tardía, etapa entre los 18 y los 28 años aproximadamente. Las dificultades que el adolescente debe remediar en esta etapa son la inclusión en el mundo vocacional y profesional y la aproximación con una pareja segura (Quiroga, 1999).

Punto de vista biológico:

Este punto de vista, podría subdividirse a su vez en tres etapas: una primera etapa inmadura en la que se observan las modificaciones físicas, con ausencia de la función reproductora. Una segunda etapa de maduración, en la que comienzan a originarse las células sexuales en los órganos reproductores, pero aun sin haberse producido totalmente los cambios físicos. Y una tercera etapa, ya madura, donde los órganos sexuales funcionan apropiadamente y las características sexuales secundarias se encuentran desarrolladas (Quiroga, 1999).

Punto de vista antropológico:

Considerando este punto de vista, la manera en que lo cultural fundamenta la organización social, va referirse a como cada cultura se ubica dentro de una cadena de trascendencias, que está proporcionada por los llamados “mitos de origen” de esa cultura. Cada cultura plantea para la adolescencia, por medio de representaciones llamadas “ritos”, un momento de inicio, que apunta el hecho biológico del comienzo pulsional, y un momento de finalización, que es inconstante (Quiroga, 1999).

Según señala Moreno & del Barrio (2000), todos los sujetos poseen determinadas características físicas, una establecida forma de pensar y valores que conjuntamente forman a las personas como en un ser particular. En otras palabras, la identidad del ya joven adolece de una modificación en su personalidad, considerando esto como una instancia fundamental para el cambio de su identidad, que si bien no se modifica del todo su personalidad infantil pero se toma esta personalidad, como una base preparada para las transformaciones necesarias futuras. Al hablar de adolescencia, nos referimos a una instancia vital, donde se producen cambios que repercuten en todos los aspectos trascendentes, sus vínculos familiares y sociales, por lo tanto las vivencias anteriores del ya

adolescente, influirá en la manera en la que este resuelva y afronte las situaciones presentadas (Moreno & del Barrio, 2000).

La etapa de la adolescencia, es seguida por múltiples transformaciones en la personalidad, allí mismo es cuando la identidad es definida y comienzan las elecciones como el proyecto de vida, la elección de una pareja, un trabajo o una profesión (Obiols & Obiols 2000).

Viñar (2009), consideró que la adolescencia va más allá de una etapa cronológica de la vida y del desarrollo madurativo, la describió como una etapa de procesos de logros, fracasos, transformaciones, expansiones, crecimiento, formación gestante y creatividad, menciona que la adolescencia, comprende una etapa de evolución, cambios y rasgos que se van modificando, refiere a ella como una instancia importante para comenzar a vivir la propia vida.

Linares (2003, Citado en Madrigales, Madrazo 2012), refirió a la adolescencia como un periodo de maduración y acumulación de experiencias que intiman a buscarse diferente, así mismo es como la identidad propia entrara en juego y la búsqueda de poder discrepar de la independencia material obtenida de los padres y demás entorno, además el autor, refiere como la escuela, la familia, las amistades y el trabajo influyen para la formación personal del individuo y su identidad. Este periodo entendido entre la niñez y la edad adulta, comprende cambios importantes en la vida de las personas tanto en lo físico como en lo psíquico. Esta etapa está marcada por la maduración de la sexualidad y los cambios fisiológicos, el pensamiento lógico y formal, que fomentan en el sujeto su entrada al mundo adulto; se establece que la adolescencia es una fase ardua, donde se percibe la libertad, donde suelen surgir nuevas ideas y horizontes, y que además las decisiones tomadas son las que repercutirán en el futuro (Castillo 2008, Citado en Madrigales, Madrazo 2012). También en esta etapa los sujetos suelen exponerse a mantener mayores relaciones románticas, provocar una expansión en su valoración y a poseer habilidades sociales competentes (Casullo & Fernández Liporace 2005).

*Capítulo II: Psicología
Positiva, Bienestar
Psicológico y Bienestar
Psicológico en Adolescentes.*

2.1- PSICOLOGÍA POSITIVA

Durante años el desarrollo en el campo psicológico se concentró en las emociones negativas, en malestar y la problemática humana en general, orientándose hacia lo patológico, aspecto que ha incidido en que la psicología sea identificada como parte de lo psicopatológico (Vera Poseck, 2006). No obstante se han desarrollado tipos de intervención efectivas para el abordaje de diversas problemáticas, en detrimento del avance en la investigación de métodos y habilidades para optimar los recursos y fortalezas de los individuos (Contreras & Esguerra, 2006).

Citar a la psicología positiva, es establecer experiencias positivas, características propias efectivas y aquellos programas que auxilian a perfeccionar la calidad de vida de los individuos, de este modo la incidencia patológica disminuye (Seligman 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Este nuevo concepto fue introducido luego de la segunda guerra mundial, donde la Psicología fue distinguida como una disciplina especializada en la curación y la reparación de daños (Seligman & Christopher 2000, citado en Contreras & Esguerra, 2006).

La psicología positiva, promueve las particularidades que ayudan al sujeto a convertirse en un mejor ciudadano, implica tanto las virtudes cívicas como institucionales que repercuten en las responsabilidades de los sujetos, referentes a una comunidad, además, implementan que la psicología permaneció numeroso tiempo focalizada en las enfermedades mentales (Seligman & Csikszentmihalyi ,2000).

Vera Poseck (2006), afirma que la Psicología anteriormente, estimaba al individuo como un ser pasivo que responde ante los estímulos ambientales, por lo que su mediación debía asentarse en aliviar el dolor de los sujetos, causado por los aspectos negativos de estímulos estresores, se debe recapacitar a la psicología como una ciencia, que va más allá de la medicina, si no que principalmente se basa en las padecimientos de la salud mental.

La psicología se enfocó en la comprensión de temáticas vinculadas a las patologías, los padecimientos, las molestias y sintomatologías clínicas, desatendiendo el análisis del resultado que el bienestar y la felicidad poseen sobre el funcionamiento psicológico personal (Castro Solano, 2010).

En el terreno de la salud mental se buscaron explicaciones acerca de qué es lo que causa el malestar de las personas, pero no se estudiaron los aspectos generadores de salud (Casullo, 2002). La Psicología Positiva investiga como visualizar los procesos psicológicos de la calidad de vida, según la mirada de cada sujeto. Le da suma importancia a los atributos psicológicos de las personas, que les permite afrontar las sucesivas circunstancias de la vida cotidiana (Castro Solano, 2010).

Intermediar desde la salud y el bienestar es la intención de la psicología positiva, siendo esta el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales, las fortalezas y virtudes humanas, sus motivaciones y capacidades, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas, mientras advierte o reduce la incidencia de la psicopatología (Seligman, 2005 citado en Contreras & Esguerra, 2006).

2.2- BIENESTAR PSICOLÓGICO

Durante dilatados años el tema de la felicidad, el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida fueron objeto de interés y debate filosófico y sociológico creyéndose que sentirse satisfecho con la vida estaba relacionado primordialmente con la inteligencia, la apariencia física y los buenos medios económicos. Actualmente se sabe que el mayor o menor grado de bienestar psicológico está vinculado también con la subjetividad individual. Si bien el interés por la temática de la felicidad y el sentirse bien es atávico, se convirtió en objeto de estudio científico para la psicología recién en las últimas décadas (Casullo, 2002).

La psicología se ha dedicado fundamentalmente al estudio de la infelicidad que de la vida feliz (Castro Solano, 2010). Dominó más el estudio de temas relacionados con la patología, las enfermedades, las molestias y síntomas clínicos, desatendiendo el análisis del efecto que el bienestar y la felicidad tienen sobre el funcionamiento psicológico personal. En el campo de la salud mental se indagaron explicaciones acerca de qué es lo que causa el malestar de los sujetos

pero no se estudiaron los aspectos generadores de salud (Casullo, 2002). Disímiles investigaciones resaltaron que las personas felices poseen mejores valoraciones de sí mismos, mejor dominio de su entorno y de sus habilidades sociales para relacionarse con otras personas (Castro Solano, 2010). El mismo autor refiere que el bienestar psicológico tiene tres elementos básicos que son el afecto positivo, el afecto negativo y el componente cognitivo, el cual es considerado como el resultado de la integración cognitiva que las personas llevan a cabo cada vez que evalúan cómo les fue o les está yendo en sus vidas. Este componente cognitivo es denominado por el autor “satisfacción vital” o “bienestar” es producto de un juicio cognitivo que se conserva más estable a lo largo del tiempo en relación a los estados emocionales, los cuales son frágiles y circunstanciales aunque independientes (Castro Solano, 2010).

El bienestar fue abordado principalmente desde dos aspectos: la tradición hedónica y la eudaemónica. Algunos autores extendieron esta clasificación y utilizaron el concepto bienestar subjetivo para hacer referencia a la tradición hedónica y bienestar psicológico como constructo representante de la tradición eudaemónica (Martí Noguera, Martínez Salvá, Martí Vilar & MaríMollá, 2007). La práctica hedónica hace referencia a cómo y porqué la gente experimenta su vida de manera positiva incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas (Diener, 1994, citado en Zubieta & Delfino, 2010). Esta perspectiva se ubica dentro de un marco básicamente emocional que tomó como denominaciones la felicidad, la satisfacción con la vida y afectos positivos y negativos, todo lo cual refiere a cómo una persona estima de manera global la calidad de la vida que lleva (Martí Noguera et al., 2007). Las personas para evaluar sus vidas manejan tanto el componente cognitivo como el afectivo y que el primero de ellos, la satisfacción con la vida, está estrechamente asociado con la distancia que el sujeto encuentra entre sus aspiraciones y sus logros y el segundo, representa el agrado o desagrado que experimenta el sujeto en relación a sus sentimientos, emociones y estados de ánimo más usuales (Veenhoven, 1994, citado en Clemente, Tartaglini & Stefani, 2008).

Castro Solano (2010), plantea que la línea hedónica funda que una persona es feliz cuando percibe más emociones positivas que negativas, por lo que se consideró que la suma de momentos placenteros traslada a la felicidad. El autor continúa su desarrollo manifestando que por lo general estos placeres son alcanzados con mayor facilidad por medio del dinero por lo cual los sujetos igualan dinero con felicidad, no obstante, cuando las necesidades básicas están cubiertas, un mayor nivel adquisitivo no trae aparejado un mayor bienestar. Reflexionando la perspectiva eudaemónica, el autor mencionado anteriormente plantea que hacia finales de los ochenta otros autores como Ryff (1989), comenzaron a plantear que la felicidad se relacionaba más con la calidad de los vínculos, los proyectos personales y el significado vital y no únicamente con las emociones positivas. Este nuevo aspecto marca un importante cambio en la concepción del bienestar ya que viene a mostrar que éste no es fácilmente dominable a través del dinero, un placer efímero o inclusive alguna medicación que mejore el deajo afectivo (Castro Solano, 2010).

Ryff (1989), hace referencia al bienestar psicológico como el esfuerzo por perfeccionar el potencial de cada sujeto, teniendo como fin la propia superación (Scolni & Goris Walker, 2011). Siguiendo esta línea la autora basó su interés en investigar el desarrollo y crecimiento personal, los estilos y maneras como las personas afrontan los retos vitales y el esfuerzo por alcanzar satisfacción en la vida. Para dicha tarea, formuló un modelo multidimensional del desarrollo personal donde especifica seis dimensiones: Auto aceptación, relaciones positivas con otras sujetos, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal; y confeccionó un instrumento que medía esta variable en cada una de sus dimensiones y de manera global (Ryff, 1989).

Casullo (2002), elaboró un nuevo instrumento para evaluar el bienestar psicológico en adultos, la Escala BIEPS-A, Escala de Bienestar Psicológico en Adultos, la misma fue validada en población adolescente, BIEPS-J, la cual proyecta un puntaje global y reduce las seis dimensiones a cuatro:

Aceptación/Control: Poder consentir los múltiples aspectos de uno mismo, sentirse bien respecto de efectos de situaciones pasadas. Sensación de control y auto

competencia, con capacidad de moldear contextos para adaptarlos a las necesidades e intereses propios.

Autonomía: Capacidad de actuar y tomar decisiones de manera independiente, poder confiar en el propio juicio y ser asertivo.

Proyectos: Poseer propósitos y metas en la vida, asumir valores que le brinden significado y sentido a la vida.

Vínculos: Calidad de los vínculos personales, capacidad de establecer buenas relaciones con calidez, empatía y confianza en los demás, capacidad afectiva.

Las dos líneas de investigación proyectadas anteriormente están atribuidas en un mismo proceso psicológico, pero utilizan desiguales indicadores para medir el bienestar; La tradición eudaemónica constituye aspectos psicológicos, asimismo considera la dimensión individual y social, el mundo dado y aquel construido intersubjetivamente. El bienestar involucra la apreciación que realizan las personas acerca de las situaciones y el funcionamiento dentro de la sociedad (Zubieta & Delfino, 2010).

Casullo (2002), indica al Bienestar psicológico como una percepción adquirida por las personas con respecto a sus logros, el grado de satisfacción personal y un enfoque positivo y negativo de la experiencia humana concebida. A finales del siglo XX, un gran debate de corrientes filosóficas y sociológicas, instauraron la relevancia de a qué factores se le podía atribuir el sentirse conforme y estar feliz, como también a que se atribuye la satisfacción con la vida. Se cuestionaba como el sentirse satisfecho se encontraba ligado a la inteligencia, a la apariencia física y a las buenas condiciones económicas y como entraba en juego el bienestar psicológico y su relación con la subjetividad individual. Debatir el bienestar psicológico, es referirse a los aspectos relacionados con la propia estructuración, con los valores, la identidad propia y las creencias culturales, lo cual nos conlleva en cómo ser personas y actores sociales de un sistema, es por ello que surge la relevancia del bienestar psicológico y como son integrados los comportamientos de los sujetos, lo que resulta notable ante los factores e indicadores económicos de una sociedad, desigualdad, aspectos políticos, respeto hacia los derechos humanos, situaciones de pobreza y marginalidad, guerras,

hasta índices de desempleo. Las investigaciones sobre el bienestar psicológico debe suponer “la autoaceptación de sí mismo, un sentido de los propósitos o el significado vital, el sentido de crecimiento personal o compromiso y el establecimiento de buenos vínculos personales” (Casullo, 2002, p. 17). El bienestar psicológico hace referencia a la obtención de los valores que nos hacen sentir vivos y auténticos, al crecimiento personal y no tanto a aquello que nos da goce (Tomás Miguel, Meléndez Moral & Navarro Pardo, 2008 citado en Zubieta & Delfino, 2010).

En investigaciones recientes se reveló que el bienestar no es simplemente el resultado de otras inconstantes psicológicas sino que es un buen predictor de la salud física, las relaciones interpersonales duraderas y de buena calidad, la obtención de buenos trabajos e incluso del buen funcionamiento psicológico de las personas (Castro Solano ,2010).

2.3- BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ADOLESCENTES

Ryff (1989), hace referencia a los aspectos del bienestar y lo que sucede en la adolescencia; el autor menciona las multidinarias situaciones de cambio a las que el adolescente se enfrenta, no solo para sí, sino que también en su entorno, lo que incide en su autopercepción y los recursos que utiliza para exponerse a situaciones y circunstancias desde lo intrapsíquico y lo interpersonal. Burak (1998), fue quien expuso los factores de riesgo en adolescentes y tomo una mayor importancia al vincularlos con temas relacionados a las drogas, los trastornos afectivos, la depresión y el suicidio en la adolescencia. Para este autor, fue imprescindible describir los factores protectores y los factores de riesgo de esta manera, los definió a los factores protectores como aquellas características donde tanto los sujetos, como una familia o una comunidad, posibilitan el desarrollo humano y conllevan la salud a buen término, tales factores actúan como barreras antes los contextos estresantes que padezca el adolescente, las estrategias de afrontamiento cumplirán una condición fundamental para el bienestar psicológico alto y serán parte de los factores protectores que el adolescente tenga instaurados.

En cambio los factores de riesgos, van a estar relacionados con la vulnerabilidad que el adolescente posee y un bienestar psicológico bajo. El autor, define como factor de riesgo, a aquellas características donde tanto los sujetos, como una familia o una comunidad pueden sentirse expuestos a enfrentar o sobrellevar algún tipo de daño (Fletcher, Fletcher & Wagner, 1989; Burak, 1998; Pita Fernández, Vila Alonso & Carpena Montero, 1997).

Casullo y Castro Solano (2000), consideraron la importancia de los aspectos salubres de la adolescencia y establecen la relevancia de los factores de riesgo y factores protectores de salud y como estos se complementan.

En el 2002, Casullo y Castro Solano consolidaron la escala BIEPS, J. para medir el bienestar psicológico en adolescentes, esta escala evalúa distintos aspectos del bienestar psicológico y la satisfacción con respecto a la forma de vivir.

Casullo (2002 citado en Casalino Ortiz, 2017) fue la creadora de la escala de BIEPS-J. Esta autora, propone en sus escalas describir el funcionamiento mental positivo y va a considerar que el bienestar psicológico, va a poseer variaciones según la edad, sexo, la cultura y las creencias de sí mismo, ambas variables, se encuentran ligados a los afectos y la percepción de los logros alcanzados y el grado de satisfacción personal. Fue de suma importancia, considerar los aportes y los fundamentos de Ryff y Keyes, (1995), quienes planteaban seis dimensiones, tales como: apreciación positiva de sí mismo, capacidad para manejarse de forma efectiva en el medio y con la propia vida, la calidad de los vínculos interpersonales, la creencia de que la vida tiene un propósito y significado, el sentimiento de que uno va desarrollándose y el sentido de autodeterminación.

El bienestar psicológico percibido en los jóvenes, es fundamentado en cómo lo conllevan y lo que intuyen los jóvenes de su ciclo vital (Casullo 2002), aquellos adolescentes con un nivel bajo de bienestar psicológico, tendrá más tendencia a altibajos y a actos suicidas (Wang, Hughes, Tomblin, Rigby & Langille, 2003).

Lerner, Dowling, y Anderson (2003), postulan que el adolescente, pueda ser capaz de discernir entre lo bueno, lo saludable para sí mismo y lo percibido de su entorno, no significa que pueda prevenir problemas estimados para esta etapa.

En relación a esto y teniendo en cuenta el concepto del desarrollo positivo del adolescente, las metas, los proyectos y los objetivos pueden referirse a la inclinación, por una determinada dirección basándose en aquellos valores personales y esenciales que posee cada sujeto, orientados hacia lo que falta o a lo que se desea, los proyectos personales referirán a la manera en la que el sujeto visualiza sus metas, considerando sus experiencias pasadas para poder llevarlo a cabo y considerando memorísticamente las capacidades y fortalezas que posee para poder afrontarlo (D' Angelo, 2003).

En otra línea Lerner (2004), refirió a que la falta de exposición del adolescentes a los factores de riesgo, tales como consumo de alcohol, drogas, embarazos no deseados, enfermedades de carácter sexual, no garantiza que el adolescente mantenga un desarrollo positivo. Damon (2004), considera la importancia de involucrar al adolescente en actividades y programas que sean productivos y significantes y no limitarse en aquellas conductas problemáticas que el adolescente presente; pero para que esto funcione sería necesario poder identificar los aspectos positivos, contribuir en su adaptación al medio, prever su salud integral, su bienestar físico y emocional y de esta manera contribuir para su bienestar psicológico y su satisfacción con la vida, este autor cita que en la adolescencia el sujeto transita por periodos biológicos, cognitivos y psicosociales, que se relacionan con el desarrollo y la edad, influenciados por factores personales, ambientales y culturales. La importancia social es un factor positivo, que influye y fundamenta la evolución de los jóvenes, entendido como un elemento activo para la interrelación que varía dependiendo de la etapa de la vida (Cohen, 2004). Sucede que los jóvenes que suelen estar conformes con su calidad de vida, suelen encontrarse plenos generalmente en todos los aspectos de su existencia (Suldo & Hueber, 2004).

Tanto el núcleo familiar, como los amigos y los educadores contribuyen a modo de sostén en los jóvenes (Feitosa, de Matos, del Prette & del Prette, 2005). Según Casullo y Fernández Liporace (2005), la influencia de los padres en las relaciones futuras de los adolescentes, determinara la manera con la que este perciba su manera de vincularse a futuro. Las relaciones que poseen los

adolescentes se basan en sus relaciones de apego, que sus amigos cobren mayor importancia refiere a que pueda manejarse con confianza, experimentar seguridad, el tipo de relación que los adolescentes llevaron con sus padres, repercutirá en la manera en la que ellos se vinculen actualmente con los demás (Penagos, Rodríguez, Carrillo & Castro 2006).

Es imprescindible visualizar el ambiente del adolescente, para comprender las demandas sociales, emocionales y las destrezas motivacionales a las cuales los jóvenes se encuentran expuestos (Oliva et al., 2010; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010 citado en Gutiérrez y Goncalvez 2013). La importancia de que el joven pueda mantener una relación favorable con sus progenitores y demás sujetos que lo rodean, puede ayudar a fomentar un nivel alto o bajo de bienestar psicológico, se plantea que estas variables de interacción favorecen en su seguridad y a tener menor influencia de los componentes externos (Quiceno, Vinaccia, Agudelo & Gonzales, 2014).

Para Coronel (2006, citado en Barreno 2015), la adolescencia supone un proceso de múltiples cambios personales, como a su vez los cambios producidos en el entorno, estos cambios influyen en la manera de percibirse y en aquellas valoraciones erróneas o aceptables que el adolescente obtenga, con respecto a las virtudes y cualidades propias, de esta manera es como podrían entrar en relación los factores de riesgo y producir un bienestar psicológico bajo. Es importante considerar los medio y como el adolescente enfrenta las situaciones complicadas y desfavorables, la manera en la que la familia influyó en el desarrollo de la niñez del adolescente, podría ser un factor favorecer y generador del cambio, para la protección y el bienestar psicológico del adolescente.

*Capítulo III: Motivación,
Modelos de Motivación,
Motivación Académica, Y
Motivación Académica en
Adolescentes.*

3.1- MOTIVACIÓN

Atkinson (1964), menciona que los factores motivacionales como el logro, la afiliación y el poder, favorecen los objetivos y planeamientos de la conducta humana, en los últimos tiempos las cogniciones cobraron importancia al estudiar la motivación como la de logro y la perspectiva de las metas que se relacionan con el sí mismo y la información del medio.

Existen diversos enfoques, con respecto a las investigaciones realizadas de la motivación y los objetivos de logro, estos últimos mencionados son las bases que sostienen las teorías relevantes como la expectativa-valor, esta creencia se encuentra fundada por cuatro ítems importantes. Primer Ítem: Establece que la dirección de la conducta es fundada por la persistencia y las elecciones. Segundo Ítem: Menciona las diferencias individuales y se desprenden las necesidades de logro, las ansiedades producidas ante el éxito o el fracaso y el locus de control. Tercer Ítem: Cita al objetivo conductual que nos dirige al éxito o el fracaso. Cuarto Ítem: Expectativas, va más allá de lo internalizado del sujeto, su objetivo son las probabilidades con las que cuenta el sujeto para alcanzar sus objetivos (Atkinson, 1964).

Good y Brophy (1983), consideran a la motivación como un conjunto de procesos ligados a la activación, dirección y permanencia de la conducta. Otros autores como Maehr y Braskamp (1986), describieron que la motivación se encuentra centrada o determinada por una mirada personal, fundada por el sentido de competencia, el sentido de autonomía y el sentido de determinación; asimismo existen, los incentivos personales que envuelven a los sujeto tales como: Las *metas de logro*, que refiere a la implicación y logro. Las *metas personales*, como competitividad y poder. Las *metas de solidaridad social*, tales como la afiliación y el interés social y por último se encuentran. Las *metas de recompensa extrínseca*, que son las que se alcanzan, por medio del mundo externo del sujeto y refieren al reconocimiento y los bienes materiales.

La motivación, es un proceso que impulsa y dirige al comportamiento hacia determinado fin, que no se visualiza, si no que se observa por medio de los factores conductuales como la exposición verbal, la voluntad y la dedicación

Schunk (1997). Este mismo autor sostiene que los estudiantes que se sienten motivados para aprender prestan atención, se dedican a repasar la información relacionarla con sus conocimientos previos y a cuestionarse ante un material desconocido y dificultoso, invirtiéndole mayor tiempo, dedicación y esfuerzo para asimilarlo, como también suelen poseer el incentivo propio por realizar otras actividades de los cuales no estén obligados a llevarlas a cabo, poseen una lectura comprensiva y dedican su tiempo de óseo a la resolución de acertijos y problemas; en síntesis el sentirse motivado referirá a implementar actividades y estrategias, que faciliten el aprendizaje (Schunk, 1997).

Reategui y Sattler, (1999), consideran que la motivación incide en la tendencia general para alcanzar metas y objetivos. Sin embargo Buceta (2002), describe a la motivación como el impulso generador de un comportamiento. Y por otro lado Cashmore (2002), refiere a la motivación, como un proceso intrínseco que empuja, rige y conserva la conducta hacia determinado fin. Dale (2006), se refirió al hablar de motivación a un proceso multidimensional, fundado por la existencia de una razón o un motivo por el cual se pueda regir la conducta humana.

Según González (2008), la motivación se presenta como un proceso interno propio de cada sujeto, muestra de la relación entre la interacción establecida por el individuo y el mundo que lo rodea, que regula al individuo y que este ejerce las conductas orientadas hacia un determinado fin, ya sea un propósito, un objetivo, una meta o algo deseable y necesario, el autor considera a la motivación como una mediación entre la personalidad del sujeto y la manera en la que ejecuta sus actividades, que para lograrlo, es necesario que este pueda desenvolverse eficazmente, alcance sus objetivos y pueda desempeñarse exitosamente.

3.2- MODELOS DE MOTIVACIÓN

Maslow (1946), llamo a la motivación como una conducta vinculada a satisfacer una necesidad faltante como puede ser el apetito, la sed, el malestar y el temor, el autor menciona que cuando las necesidades se hallan satisfechas, surgen las

meta-necesidades, que al no ser realizadas se produce una meta-patología, que significaría un faltante de valores, la falta de representaciones, la ausencia de integridad por la vida, consideradas variables tan importantes, como el bienestar psicológico, la seguridad, el amor y la autoestima.

En 1964 Maslow, presentó desde una perspectiva humanística la estructura piramidal jerárquica, que estableció que para satisfacer las necesidades principales, sus escalones inferiores deben encontrarse cubierto para activarse y poder ascender hasta la punta de la cúspide, lo que significaría que una persona, por ejemplo, sólo sentirá motivada sus necesidades sociales si anteriormente se encuentran cubiertas los escalones anteriores de necesidad de seguridad y fisiológicas; se puede mencionar que en la base de dicha pirámide, desde el primer escalón en orden ascendente, se situarían las necesidades fisiológicas que representan las necesidades básicas como el alimento, la bebida, el vestido, el aire, el refugio, el sexo, el calor; En el segundo escalón en orden ascendente se situarían las necesidades de seguridad, que refiere a los factores de estabilidad, protección, límites, orden; En el escalón intermedio se situarían las necesidades sociales como las necesidades de aceptación, pertenencia y amor; En el cuarto escalón ascendente se encuentra las necesidades de estima, tales como las de logro, el status, la fama, la responsabilidad y la reputación, y finalmente las necesidades de autorrealización tales como las de crecimiento personal y el reconocimiento.

McClelland (1961), citara que los sujetos se hallan motivados, en comparación del deseo de como ambicionan desempeñarse en todo tipo de ámbito. El autor, conjetura tres tipos de necesidades esenciales que consolidan a la motivación: Necesidad de Poder, Necesidad de Afiliación y Necesidad de Logro. Se consideraba a las tres, versátiles dependiendo de la persona, y determinantes en su modo motivacional:

- *Necesidad de poder*, menciona la necesidad de precisar que los demás sujetos se comporten de una manera que no lo harían, describe al deseo de tener impacto, de influir y controlar a los demás.

- *Necesidad de afiliación*, cita el deseo de relación con las demás personas, en otras palabras emprender relaciones interpersonales amistosas y cercanas con otros integrantes de un grupo.
- *Necesidad de logro*, argumenta la necesidad por distinguirse de los demás, ser reconocido y luchar por obtener éxito.

Desde una perspectiva Cognitivo- Conductual, Bandura (1986), va a describir que la motivación posee un lado interno y un lado externo y refiere que la motivación, va a estar vinculada con la capacidad del individuo para poder alcanzar sus metas, establecer sus propias creencias que serán asociadas a las teorías del aprendizaje sociocognitivo tales como, el desempeño, las expectativas internas y externas del sujeto, los factores situacionales y la personalidad, todas variables relevantes que incidirán en la conducta y el resultado causal que desembocara en los procesos subjetivos y la percepción de los individuos con respecto a la construcción de las atribuciones deseables o indeseables del medio.

Deci y Ryan (1985), desde una perspectiva educacional percibieron que la motivación, el aprendizaje y el rendimiento escolar se vinculaban entre sí, el desarrollo de la motivación es promovida por medio del aprendizaje y cobra mayor importancia en los primeros años escolares, fundamentándose así, la motivación de logro que recibe una mayor influencia. Estos autores, mencionan el concepto de motivación intrínseca y extrínseca, de lo que articulan que la motivación extrínseca, genera el deseo de realizar actividades para así poder cubrir una cantidad de necesidades, como poder cumplir los propios intereses, fomentar las capacidades personales y poder buscar como dominar los desafíos que surgen de las necesidades psicológicas, orgánicas, las curiosidades personales y el anhelo de crecer; cuando un sujeto experimenta sensaciones de competitividad y autodeterminación es motivado de manera intrínsecamente. (Deci & Ryan, 1985). En cuanto la motivación intrínseca, incentiva al sujeto a querer sobrepasar los desafíos de su alrededor y todo lo ya adquirido, este tipo de motivación produce que el sujeto se sienta dispuesto a superar los desafíos y

curiosidades devenidos del ambiente, entonces la motivación intrínseca será una incitación basada en necesidades innatas de competencia y autodeterminación, regida por conductas y procesos psicológicos, que brindan experiencias de competencia y autonomía y fundan los refuerzos primarios que motivan al proceso continuo de búsqueda e intento de desafíos óptimos (Deci & Ryan, 1985, p32). Los autores instauran, que cuando los estudiantes se sienten motivados intrínsecamente, demuestran provecho por las actividades planteadas, sin esperar gratificaciones externas y poseen habilidades para fomentar el conocimiento y el aprendizaje ante lo nuevo; al contrario la Motivación extrínseca, va a establecer su importancia por medio de los factores externos y se va a pensar como el medio para acceder a algún tipo de premio o gratificación física, afectiva, cognitiva o social y se considera que esta puede influenciar de manera negativa sobre la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985). Jiménez, (2003), agrega en relación a esto que la motivación intrínseca está vinculada con la carencia natural que poseen las individuos de exponer sus gustos, descubrir sus habilidades, enfrentar las adversidades, en otras palabras ejecutar tareas por el hecho del interés que le genera. Estas motivaciones pueden variar dependiendo del ambiente o el contexto, experimentadas en un determinado momento y son características de una tarea concreta (Pintrich & Schunk, 2006).

Lazarus (1991), propone una teoría cognitiva, relacional y motivacional de las emociones, considera que las cogniciones no son suficientes para definir una emoción, ya que se requiere también definir la situación interpersonal y la relación de la persona con sus metas y objetivos. Este autor designa a la motivación como el deseo de una persona con respecto de lo que necesita o lo que desea alcanzar incluyendo diversas metas u objetivos, que pueden significar una jerarquía de objetivos personales. Estas metas definen lo que es importante para la persona y establecen una situación considerada beneficiosa o dañina que guían sus decisiones.

3.3- MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Algunos autores citan que se ha comprobado la existencia y la vinculación entre los diferentes tipos de motivación y su relación con los enfoques en el aprendizaje, que revelan los estudiantes mediante una tarea; de esta manera, se puede afirmar que la motivación ejercida en el sujeto puede estar relacionada con la manera en la que emplea sus estrategias y como el sujeto percibe el aprendizaje (Biggs 1985, 1989, 1991; Entwistle, 1988a; Schmeck 1988; Weinstein, Goetz & Alexander 1988; citado en Salim, 2006).

Valenzuela González (1989), Describirá que hablar de motivación en el ámbito académico, refiere a que el estudiante principalmente pueda despertar su interés por alguna materia concreta o inscribirse en algún curso, también es relevante que puedan enfocarse en metas concretas que se vinculen con sus metas personales y por último poder mantener sus estudios persistentemente con dedicación y alcanzar los objetivos propuestos.

Tal como lo plantea, Alonso Tapia, (1991) la motivación trascenderá en los procesos cognitivos de los alumnos, los cuales poseen la obligación de cumplir con sus tareas y asumir compromisos derivados de las actividades y se vinculará con el conjunto de experiencias familiares, el clima socio/cultural y las experiencias ya instauradas.

En los últimos tiempos la motivación académica, se asoció con los objetivos académicos que juntos comprenden la unión o vinculación hacia una ocupación y se relaciona en cómo el individuo reconoce y percibe los conocimientos de los resultados de sus logros (Cabanach, Valle, Nuñez & González Pienda, 1996). Tomando lo señalado por González Torres (1997), la necesidad de autorrealización, es el último nivel alcanzado dentro del proceso motivacional y será viable adquirirla cuando el estudiante se comprometa con los factores de enseñanza. La motivación ha conquistado una postura que engloba a los elementos cognitivos, los afectivos y los elementos morales, que a través del compromiso del alumno es posible alcanzarla, de esta manera cada sujeto desarrolla su estilo de motivación, asociado al conjunto de experiencias que provienen de su núcleo familiar, del ambiente socio cultural, y de las experiencias

previas; durante el ciclo lectivo, los alumnos poseen múltiples necesidades y expectativas que varían y afectan los patrones de motivación de diferentes maneras, los alumnos se encuentran en continuos cambios, fundamentalmente porque puede ser que pertenezcan a un estrato etario asociado a importantes conflictos culturales (González Torres, 1997).

Pintrich (2003), señaló que los componentes de la motivación y las cogniciones se encuentran enlazadas y fundan relevancias para los procesos de enseñanza de contextos educativos.

En palabras de Montico (2004), La motivación puede darse a partir de aquello que se hace con o por los alumnos para incentivarlos, o también a partir de los factores autogenerados que influyen para señalar un comportamiento determinado; Estos tipos de motivación están íntimamente vinculados, cualquier intención de motivar al alumno afectará su automotivación. El proceso de motivación es iniciado por el develamiento de una necesidad, una de las principales razones de la complejidad de este proceso es que, dado la heterogeneidad del alumnado, resulta difícil establecer pronósticos sobre sus respuestas ante determinadas circunstancias disparadoras en el aula, el alumno posee necesidades que pueden valorarse desde el aspecto social tales como la aceptación o pertenencia a un respectivo grupo o curso, tales aspectos influyen en el autoestima del sujeto, en la búsqueda por su posicionamiento grupal y en la autorealización que funda el desarrollo de sus habilidades y destrezas (Montico, 2004).

Se considera admitido que aprender requiere disposición y utilización de las estrategias precisas, esta disposición implica necesariamente de la motivación (o más concretamente un conjunto de variables como las metas de aprendizaje y el autoconcepto), pero también qué concepto de enseñanza mantiene el estudiante y cómo lo aborda (Salim, 2006).

De esta manera la motivación académica, se refiere al compromiso asumido por los alumnos dentro del establecimiento y la manera en la que es auto perciben como también aprecian sus motivaciones y deseos de poder instruirse académicamente (Simon-Morton & Chen 2009).

3.4- MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES

Moraleda (1994), cita que la manera en la que el adolescente se relaciona con sus progenitores, será la forma en cómo se vincule con los demás, cuando el adolescente se siente comprendido en el medio en el cual emerge, puede suceder que provoque en él una mayor adaptación a una institución en relación a su cumplimiento educacional, esta mayor adaptación del alumno en el ámbito académico, favorecería su comportamiento positivo en la institución y plasmaría adecuadamente sus beneficios educativos, por otro lado los alumnos que no se incluyen en el ámbito educativo, presentaran dificultades en el comportamiento, desmotivación en el ámbito académico y poca permanencia en las instituciones educativas.

Vallerand (1997), describirá que la instancia en cómo se percibe la conducta, la cognición y la afectividad podrían relacionarse con las causas sociales en las que el alumno es incluido, estas causas sociales son el modo en la que el alumno puede entender la manera en cómo su autonomía es apañada por profesores, progenitores y demás referentes. Osterman (1998), menciona que la motivación hacia una determinada tarea, logra vincularse con las metas.

Por otro lado, Otis, Grouzet y Pelletier (2005), mencionaron que en la adolescencia, suele observarse en los estudiantes una menor predisposición a la motivación intrínseca y un aumento de la motivación extrínseca en el ámbito académico. Es fundamental que el adolescente pueda proyectar y explorar sus potencialidades pensando en el futuro y la constancia que implica llevarlo a cabo, pero en consiguiente, es importante promover el acompañamiento de los profesores, los padres y el establecimiento para fomentar el incentivo y la cooperación en el estudiante (Castañeda 2011).

En los últimos años se ha encontrado en investigaciones, una vinculación con respecto a la educación derivada de los padres y cómo se asocia y refleja en el aprendizaje y los resultados académicos de los alumnos (Ballantine, 2001; Balzano, 2002; Burchinal, Peisner Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Peralbo & Fernández, 2003; Pérez

De Pablos, 2003 citado en Cerezo, Casanova, de la Torre & Carpio 2011). Estos factores mencionados son inferidos mediante el comportamiento y por las consignas enseñadas de los padres con respecto a la educación (Cerezo, Casanova, de la Torre & Carpio 2011).

La motivación proporcionada en los distintos conjuntos sociales, favorecerá a la elección, la exposición y la observación externa de los comportamientos, por ende es significativo comprender cuales son los intereses y los valores fundados del estudiante (Cerezo, Casanova, De la Torre, & Carpio, 2011; Hagger et al., 2007; Hernando, Oliva, & Pertegal, 2012; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2006 citado en Moreno-Murcia, Ruiz & Vera, 2015).

Las facultades que posee el estudiante, se emplearan en los diferentes contextos, el prestigio personal y social favorecerá a superar con triunfo los requerimientos complejos (Blázquez 2009). Estas facultades tendrán una singularidad transversal y promoverán en cada materia una contestación a las variantes conductuales, cognitivas como también afectivas (Boyatzis, Goleman, & Hay/McBer, 1999; Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000; Cherniss, 2000; Coombs-Richardson, 1999; Saarni, 1998; Zins, Elias, Greenberg, & Weissberg, 2000 citado en Moreno-Murcia, Ruiz & Vera, 2015).

Los componentes sociales y los procesos motivacionales favorecen la visión del éxito en las tareas escolares y favorecen los procesos para el aprendizaje significativo de los estudiantes (Fernández, et al. 2011; Citado en Moreno-Murcia, Ruiz & Vera, 2015). Las competencias básicas, representaron un método de estudio relevante en el ámbito educacional, comprender cuáles son los problemas que emergen de los valores, las emociones, el conocimiento y las motivaciones, fomentan a cooperar y resolver los problemas de los estudiantes en cada instancia (Monarca y Rappoport, 2013; Stiefel, 2008 citado en Moreno Murcia, Ruiz & Vera, 2015).

Capítulo IV: Metodología.

4. METODOLOGÍA

Pregunta de Investigación:

¿Cómo se relaciona el Bienestar Psicológico y la Motivación académica en adolescentes?

4.1- Objetivo General:

Indagar la relación entre Bienestar Psicológico y Motivación académica en adolescentes.

4.2- Objetivos Específicos:

Caracterizar la muestra según datos sociodemográficos.

Describir el Bienestar psicológico en adolescentes.

Describir la motivación académica en adolescentes.

Determinar las diferencias del Bienestar psicológico según características sociodemográficas.

Determinar las diferencias en la Motivación académica según características sociodemográficas.

Relacionar el Bienestar psicológico y la Motivación académica en adolescentes.

4.3- Hipótesis:

H1- A mayor bienestar psicológico, mayor motivación académica en estudiantes adolescentes tanto en varones como en mujeres.

H2- Las mujeres perciben mayor bienestar psicológico que los varones, a mayor edad.

4.4- Justificación y Relevancia:

La realización de esta investigación nace principalmente del interés de poder aportar a través del ejercicio investigativo nuevos conocimientos que alimenten el desarrollo de futuras propuestas de intervención, especialmente en población adolescente, ya que se ha encontrado que en los últimos años los aportes sobre el tema a investigar, en esta población en particular, no son información suficiente.

Por esta razón resulta relevante investigar este grupo etario sosteniendo la hipótesis de que el bienestar psicológico influye en la motivación académica.

Si se parte del hecho de que el bienestar psicológico describe el desarrollo de las potencialidades del individuo y que la adolescencia se encuentra enmarcada por un periodo de cambios que influyen en todos los ámbitos de su vida y aun en consideración con respecto a sus expectativas a futuro. En las investigaciones más recientes se manifestó que el bienestar no es simplemente el resultado de otras variables psicológicas sino que es un buen predictor de la salud física, las relaciones interpersonales duraderas y de buena calidad, la obtención de buenos trabajos e incluso del buen funcionamiento psicológico (Castro Solano 2010).

Teniendo en cuenta lo antedicho el presente estudio permitirá conocer la relación entre el nivel de Bienestar psicológico y la Motivación académica en adolescentes, dando lugar a un nuevo aporte teórico que podrá fomentar futuras investigaciones que profundicen en la temática y posibles intervenciones en este grupo atareo.

4.5- Tipo de Estudio.

Estudio ex post facto, correlacional y transversal (Cancela Gordillo, Cea Mayo, Galindo Lara & Valilla Gigante, 2010), de abordaje cuantitativo.

4.6- Criterios de Inclusión:

Adolescentes de 15 a 18 años inclusive.

Estudiantes secundarios.

Nacionalidad argentina.

4.7- Criterios de Exclusión:

Adolescentes que estén en tratamiento psicológico.

Adolescentes que sean padres.

Adolescentes que trabajen.

4.8- Muestra:

Adolescentes entre 15 y 18 años escolarizados.

4.9- Muestreo:

No probabilístico intencional simple.

4.10- Participantes:

Se examinó una muestra no probabilística intencional simple compuesta por 120 adolescentes estudiantes de la escuela normal superior Dr. Mariano Etchegaray de Ciudad Evita, partido de la Matanza, provincia de Buenos Aires. De los participantes, el 45,8% (N=55) son de sexo masculino y el 54,2% (N=65) femenino, con una edad promedio de 16,48 (DT=1,12; Mediana=16; Min.=15; Max.=18). (Ver tabla I).

Características demográficas de la muestra			
Variable	Etiqueta	N	Porcentaje
Edad	15 años	31	25,8
	16 años	30	25,0
	17 años	30	25,0
	18 años	29	24,2
Sexo	Masculino	55	45,8
	Femenino	65	54,2
¿Actualmente estás de novio/a?	Sí	38	31,7
	No	82	68,3
¿Tuviste novios/as anteriores?	Si	46	38,3
	No	74	61,7
¿Qué importancia tienen tus amigos en tu vida?	Ninguna	0	0
	Poca	19	15,8
	Algo importante	39	32,5
	Mucha	37	30,8
	Son lo más importante	25	20,8
¿Tenés hermanos?	Sí	68	56,7
	No	52	43,3
Estado civil padres	Casados	35	29,2
	Conviven/pareja de hecho	38	31,7
	Divorciados	17	14,2
	Separados	30	25,0
	Otro	0	0
Máximo nivel de educación alcanzado por tu padre	No asistió	1	0,8
	Primario incompleto	0	0
	Primario completo	4	3,3
	Secundario incompleto	9	7,5
	Secundario completo	57	47,5
	Terciario incompleto	17	14,2
	Terciario completo	15	12,5
	Universitario incompleto	3	2,5
	Universitario completo	6	5,0
	No sé	8	6,7
	Máximo nivel de educación alcanzado por tu madre	No asistió	0
Primario incompleto		4	3,3
Primario completo		3	2,5
Secundario incompleto		17	14,2
Secundario completo		78	65,0
Terciario incompleto		9	7,5

	Terciario completo	5	4,2
	Universitario incompleto	2	1,7
	Universitario completo	2	1,7
	No sé	0	0
¿Cuánto tiempo tardas en llegar al colegio?	Entre 1 y 15 minutos	81	67,5
	Entre 16 y 30 minutos	32	26,7
	Entre 31 y 60 minutos	5	4,2
	Más de 1 hora	2	1,7
¿Qué pensás hacer al finalizar el secundario?	Estudiar	62	51,7
	Trabajar	55	45,8
	No sé	3	2,5
	Otra	0	0

4.11- Instrumentos para la Recolección de Datos.

- *Escala de Motivación Académica* (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989), validada en Buenos Aires para estudiantes de escuela secundaria (Stover, de la Iglesia, Rial Boubeta & Fernández Liporace, 2012): es un inventario autoadministrable de 27 ítems con un formato tipo Likert de 4 opciones de respuesta que va desde totalmente en desacuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (4). Los ítems de la escala se distribuyen en siete dimensiones: tres tipos de Motivación Intrínseca (*Motivación intrínseca hacia las Experiencias Estimulantes*, *Motivación intrínseca hacia el Logro* y *Motivación intrínseca hacia el Conocimiento*), tres tipos de *Motivación Extrínseca* (*Motivación Extrínseca Identificada*, *Motivación Extrínseca Introyectada* y *Motivación Extrínseca Externa*) y la *Amotivación*. La consistencia interna de la adaptación es buena, con un α de Cronbach entre .60 y .81.

- *Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J)* diseñada por Casullo (2002). Es una escala autoadministrable compuesta por 13 ítems, con un formato tipo Likert de tres opciones de respuesta: de acuerdo (1), ni de acuerdo ni en desacuerdo (2), en desacuerdo (3). El puntaje global de la escala se obtiene sumando los valores de los reactivos de manera invertida: de acuerdo (3), ni de acuerdo ni en desacuerdo (2), en desacuerdo (1). La escala evalúa cuatro dimensiones del bienestar psicológico: control, vínculos, proyectos y aceptación;

y arroja un puntaje global bruto que se transforma a un valor percentilar. La confiabilidad total de la escala es aceptable, alcanzando un Alfa de Cronbach de 0.69.

-*Cuestionario sociodemográfico*: construido ad-hoc para la presente investigación.

4.12- Procedimiento:

Se solicitó a directivos de la escuela normal superior Dr. Mariano Etchegaray de Ciudad Evita, partido de la Matanza, provincia de Buenos Aires, la autorización para la recolección de los datos. Adicionalmente se envió el consentimiento informado a los padres de los alumnos explicando el propósito del estudio y solicitando su autorización para que sus hijos participaran en el mismo. La administración de los cuestionarios fue realizada en cada curso por separado, durante el horario escolar, con previa autorización de los padres. Ninguno de los participantes de este estudio recibió compensación económica y todos completaron ambas escalas en forma individual. Si bien recibieron información acerca de los objetivos generales del estudio, no se informó respecto a las hipótesis, y se los invitó a participar en forma anónima y voluntaria.

Capítulo V: Resultados.

5.1- RESULTADOS

Se calcularon los estadísticos descriptivos de las escalas tomadas en el presente estudio.

En la tabla 2 se observan las puntuaciones medias y desvíos típicos de los ítems de la *Escala de Motivación Académica (EMA)*, agrupados por sus dimensiones.

Tabla 2 Estadísticos descriptivos de los ítems de la <i>Escala EMA</i>			
Dimensión	Ítems	M	DT
MI hacia las experiencias estimulantes	1. Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.	2,42	0,97
	8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.	2,51	0,89
	15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan.	2,47	0,92
	22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta, como por ejemplo, escribir un cuento en Castellano, o hacer un experimento en Biología, o preparar un proyecto o monografía, etc.	2,32	1,00
MI hacia el logro	2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.	2,72	0,92
	9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.	2,82	0,90
	16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.	2,79	0,89
	23. Porque la escuela secundaria me permite experimentar un logro personal en mi búsqueda de la excelencia en mis estudios.	2,51	0,89
MI hacia el conocimiento	3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.	2,73	0,91
	10. Porque me gusta descubrir nuevos temas que nunca antes había visto.	2,47	0,97
	17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.	2,67	0,94
	24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	2,59	0,88
ME identificada	4. Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a estar mejor preparada/o para el proyecto de vida que decida.	2,85	0,89
	11. Porque es posible que me permita entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta.	2,92	0,90
	18. Porque, en nuestra sociedad, es importante ir al colegio.	3,18	0,90
	25. Porque creo que mi educación secundaria mejorará mis capacidades como trabajador/a.	2,79	0,89
ME introyectada	5. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	2,72	0,88

	12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso.	2,66	0,96
	19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a.	3,04	0,98
	26. Porque no quiero decepcionar a mi familia.	3,07	1,01
ME externa	6. Porque se necesita por lo menos un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro.	3,11	0,93
	13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.	2,99	0,90
	20. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	2,99	0,94
Amotivación	7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en el colegio.	1,47	0,87
	14. Hace un tiempo tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no.	1,41	0,86
	21. No puedo entender por qué voy al colegio y, francamente, me importa muy poco.	1,38	0,77
	27. No lo sé; no puedo entender qué hago en el colegio.	1,29	0,73

En la tabla 3 se observan las puntuaciones medias y desvíos típicos de las variables de la *Escala de Motivación Académica (EMA)*.

Tabla 3 Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la <i>Escala EMA</i>		
Dimensión	M	DT
MI hacia las experiencias estimulantes	2,43	0,81
MI hacia el logro	2,71	0,78
MI hacia el conocimiento	2,61	0,81
ME identificada	2,94	0,74
ME introyectada	2,87	0,70
ME externa	3,03	0,73
Amotivación	1,39	0,62

En la tabla 4 se observan las puntuaciones medias y desvíos típicos de los ítems de la *Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J)*, agrupados de acuerdo a sus factores.

Tabla 4 Estadísticos descriptivos de los ítems de la <i>Escala BIEPS-J</i>			
Dimensión	Ítems	M	DT
Control	13. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.	2,54	0,62
	5. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.	2,59	0,57
	10. Si estoy molesto/a por algo soy capaz de pensar en cómo cambiarlo.	2,41	0,62
	1. Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.	2,67	0,58
Vínculos	8. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.	2,58	0,58

	2. Tengo amigos/as en quienes confiar.	2,64	0,60
	11. Creo que en general me llevo bien con la gente.	2,33	0,59
Proyectos	12. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.	2,64	0,56
	6. Me importa pensar que haré en el futuro.	2,61	0,56
	3. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.	2,57	0,61
Aceptación	9. Estoy bastante conforme con mi forma de ser.	2,31	0,64
	4. En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.	2,19	0,71
	7. Generalmente le caigo bien a la gente.	2,24	0,60
* Todos los ítems de la escala se presentan invertidos.			

En la tabla 5 se observan las puntuaciones medias y desvíos típicos de las variables de la *Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J)*.

Tabla 5 Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la <i>Escala BIEPS-J</i>		
Dimensión	M	DT
Control	2,55	0,47
Vínculos	2,52	0,43
Proyectos	2,61	0,48
Aceptación	2,25	0,51
Bienestar Psicológico Total (percentil)	43,37	31,72

Se analizó la existencia de diferencias significativas entre las medias de las dimensiones *Motivación Intrínseca (MI) hacia las experiencias estimulantes, MI hacia el logro, MI hacia el conocimiento, Motivación Extrínseca (ME) identificada, ME introyectada, ME externa y Amotivación*, de la *Escala de Motivación Académica (EMA)*, en los grupos de pares: 1) Edad: a) 15 y 16 años, b) 17 y 18 años; 2) Sexo: a) Masculino, b) Femenino; 3) ¿Actualmente estás de novio/a?: a) Sí, b) No; 4) ¿Tuviste novios/as anteriores?: a) Sí, b) No; 5) ¿Qué importancia tienen tus amigos en tu vida?: a) Poca importancia o algo importantes, b) Mucha importancia o son lo más importante; 6) ¿Tenés hermanos?: a) Sí, b) No; 7) Estado civil padres: a) Juntos, b) Separados; 8) ¿Cuanto tiempo tardas en llegar al colegio?: a) Hasta 15 minutos, b) 16 minutos o más; 9) ¿Qué pensás hacer al finalizar el secundario?: a) Estudiar, b) Trabajar. En esta última comparación se eliminaron los casos que respondieron “no sé” (N=3) u “otra” (N=0) por no se estadísticamente significativos para la diferencia de medias.

En primer lugar, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las medias de las dimensiones entre el grupo de 15 y 16 años de edad y aquel de 17 y 18 años. Se observó que las personas de mayor edad presentan más *Motivación Intrínseca hacia el logro* y *Motivación Extrínseca identificada* que aquellos de menor edad; mientras que estos, muestran más *Amotivación*. (Ver tabla 6).

Tabla 6				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala EMA</i> , entre el grupo de 15 y 16 años de edad y aquel de 17 y 18 años.				
Dimensión	Media			T
	Total	15 y 16 años de edad	17 y 18 años de edad	
MI hacia las experiencias estimulantes	2,43 (0,81)	2,34 (0,84)	2,52 (0,76)	-1,19
MI hacia el logro	2,71 (0,78)	2,57 (0,80)	2,86 (0,73)	-2,03*
MI hacia el conocimiento	2,61 (0,81)	2,48 (0,84)	2,76 (0,77)	-1,91
ME identificada	2,94 (0,74)	2,80 (0,81)	3,08 (0,64)	-2,06*
ME introyectada	2,87 (0,70)	2,76 (0,74)	2,99 (0,64)	-1,80
ME externa	3,03 (0,73)	2,96 (0,82)	3,11 (0,64)	-1,12
Amotivación	1,39 (0,62)	1,66 (0,75)	1,11 (0,23)	5,33***

*p < .05; **p < .01; ***p < .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

En segunda instancia, se vio que los adolescentes de sexo femenino arrojaron puntajes más elevados en las dimensiones *Motivación Extrínseca introyectada* y *externa*, en comparación con los de sexo masculino. (Ver tabla 7).

Tabla 7				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala EMA</i> , entre el grupo de sexo masculino y femenino				
Dimensión	Media			T
	Total	Masculino	Femenino	
MI hacia las experiencias estimulantes	2,43 (0,81)	2,38 (0,84)	2,47 (0,78)	-0,56
MI hacia el logro	2,71 (0,78)	2,63 (0,88)	2,78 (0,68)	-1,01
MI hacia el conocimiento	2,61 (0,81)	2,51 (0,87)	2,70 (0,76)	-1,24
ME identificada	2,94 (0,74)	2,83 (0,83)	3,02 (0,65)	-1,40
ME introyectada	2,87 (0,70)	2,73 (0,78)	2,99 (0,60)	-2,01*
ME externa	3,03 (0,73)	2,83 (0,80)	3,20 (0,63)	-2,81**
Amotivación	1,39 (0,62)	1,49 (0,73)	1,30 (0,49)	1,68

*p < .05; **p < .01; ***p < .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

En relación a la pregunta si tuvieron novio/as en el pasado, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los factores *Motivación Extrínseca identificada* y *ME externa*, siendo quienes sí tuvieron quienes puntuaron más alto en estas variables. (Ver tabla 8).

Tabla 8				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala EMA</i> , entre el grupo que tuvo novio/a en el pasado y aquel que nunca tuvo novio/a.				
Dimensión	Media			T
	Total	Tuvo novio/a	No tuvo novio/a	
MI hacia las experiencias estimulantes	2,43 (0,81)	2,55 (0,77)	2,35 (0,82)	1,30
MI hacia el logro	2,71 (0,78)	2,88 (0,68)	2,60 (0,82)	1,89
MI hacia el conocimiento	2,61 (0,81)	2,79 (0,74)	2,50 (0,85)	1,90
ME identificada	2,94 (0,74)	3,14 (0,61)	2,81 (0,79)	2,37*
ME introyectada	2,87 (0,70)	3,02 (0,59)	2,78 (0,74)	1,87
ME externa	3,03 (0,73)	3,27 (0,56)	2,88 (0,79)	2,86**
Amotivación	1,39 (0,62)	1,30 (0,64)	1,44 (0,60)	-1,23

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

Por otro lado, se observó que quienes tienen hermanos, presentan puntuaciones más elevadas en las medias de todas las variables de *Motivación Intrínseca (hacia las experiencias estimulantes, hacia el logro y hacia el conocimiento)* y de *Motivación Extrínseca (identificada, introyectada, externa)*, que quienes no los tienen. La única variable que mostró la ausencia de diferencias significativas fue *Amotivación*. (Ver tabla 9).

Tabla 9				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala EMA</i> , entre el grupo que tiene hermano/s y aquel que no tiene.				
Dimensión	Media			T
	Total	Tiene hermano/s	No tiene hermano/s	
MI hacia las experiencias estimulantes	2,43 (0,81)	2,56 (0,80)	2,25 (0,79)	2,12*
MI hacia el logro	2,71 (0,78)	2,88 (0,68)	2,49 (0,85)	2,83**
MI hacia el conocimiento	2,61 (0,81)	2,86 (0,71)	2,29 (0,84)	3,98***
ME identificada	2,94 (0,74)	3,17 (0,57)	2,63 (0,82)	4,27***
ME introyectada	2,87 (0,70)	2,99 (0,61)	2,72 (0,78)	2,13*
ME externa	3,03 (0,73)	3,20 (0,60)	2,81 (0,83)	2,89**

Amotivación	1,39 (0,62)	1,42 (0,68)	1,34 (0,53)	0,71
--------------------	----------------	----------------	----------------	------

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

En relación al estado civil actual de los padres de los participantes, se halló que quienes tienen a sus padres juntos presentan medias más elevadas en todas las dimensiones de *Motivación Intrínseca (hacia las experiencias estimulantes, hacia el logro y hacia el conocimiento)* y de *Motivación Extrínseca (identificada, introyectada, externa)*, que quienes tienen a sus padres separados. Nuevamente, el factor *Amotivación* mostró la ausencia de diferencias significativas entre los grupos. (Ver tabla 10).

Dimensión	Media			T
	Total	Padres juntos	Padres separados	
MI hacia las experiencias estimulantes	2,43 (0,81)	2,57 (0,77)	2,20 (0,82)	2,49*
MI hacia el logro	2,71 (0,78)	2,91 (0,65)	2,39 (0,86)	3,75***
MI hacia el conocimiento	2,61 (0,81)	2,83 (0,71)	2,29 (0,87)	3,69***
ME identificada	2,94 (0,74)	3,14 (0,56)	2,62 (0,87)	3,98***
ME introyectada	2,87 (0,70)	3,06 (0,56)	2,58 (0,79)	3,84***
ME externa	3,03 (0,73)	3,16 (0,57)	2,82 (0,91)	2,53*
Amotivación	1,39 (0,62)	1,39 (0,66)	1,38 (0,55)	0,13

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

A su vez, se observó que quienes tardan menos tiempo en llegar al colegio presentan más *Motivación Extrínseca introyectada y externa* y menos *Amotivación* que quienes tienen más tiempo de viaje hasta la secundaria. (Ver tabla 11).

Dimensión	Media			T
	Total	Tiempo en llegar al colegio: 15min	Tiempo en llegar al colegio: 16min o más	
MI hacia las experiencias estimulantes	2,43 (0,81)	2,40 (0,73)	2,48 (0,95)	-0,50
MI hacia el logro	2,71 (0,78)	2,76 (0,67)	2,60 (0,96)	1,04
MI hacia el conocimiento	2,61 (0,81)	2,62 (0,71)	2,60 (1,01)	0,17
ME identificada	2,94 (0,74)	3,01 (0,63)	2,78 (0,92)	1,64

ME introyectada	2,87 (0,70)	3,01 (0,61)	2,58 (0,79)	3,23**
ME externa	3,03 (0,73)	3,17 (0,66)	2,74 (0,81)	3,05**
Amotivación	1,39 (0,62)	1,24 (0,47)	1,69 (0,77)	-3,85***
*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.				

Por último, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que tiene como proyecto futuro estudiar y aquel que planea trabajar. Quienes piensan en estudiar al finalizar el secundario, puntuaron más alto en *Motivación Extrínseca identificada, introyectada y externa*, que quienes planifican trabajar. (Ver tabla 12).

Tabla 12				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala EMA</i> , entre el grupo cuyo proyecto futuro es estudiar o trabajar.				
Dimensión	Media			T
	Total	Estudiar	Trabajar	
MI hacia las experiencias estimulantes	2,43 (0,81)	2,45 (0,75)	2,41 (0,86)	0,28
MI hacia el logro	2,71 (0,78)	2,84 (0,62)	2,58 (0,89)	1,84
MI hacia el conocimiento	2,61 (0,81)	2,70 (0,70)	2,53 (0,92)	1,15
ME identificada	2,94 (0,74)	3,07 (0,57)	2,80 (0,84)	2,04*
ME introyectada	2,87 (0,70)	3,05 (0,53)	2,68 (0,79)	2,98**
ME externa	3,03 (0,73)	3,19 (0,60)	2,89 (0,81)	2,26*
Amotivación	1,39 (0,62)	1,31 (0,51)	1,40 (0,63)	-0,76
*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.				

El análisis estadístico de las diferencias de las puntuaciones medias de las variables de la *Escala de Motivación Académica (EMA)* entre los grupos de pares: 3) ¿Actualmente estás de novio/a?: a) Sí, b) No; 5) ¿Qué importancia tienen tus amigos en tu vida?: a) Poca importancia o algo importantes, b) Mucha importancia o son lo más importante; mostró la ausencia de diferencias significativas en todas las dimensiones entre los grupos.

Se analizó la existencia de diferencias significativas entre las medias de las dimensiones *Control, Vínculos, Proyectos, Aceptación y Bienestar Psicológico Total* de la *Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J)*, en los grupos de pares: 1) Edad: a) 15 y 16 años, b) 17 y 18 años; 2) Sexo: a) Masculino, b) Femenino; 3) ¿Actualmente estás de novio/a?: a) Sí, b) No; 4) ¿Tuviste

novios/as anteriores?: a) Sí, b) No; 5) ¿Qué importancia tienen tus amigos en tu vida?: a) Poca importancia o algo importantes, b) Mucha importancia o son lo más importante; 6) ¿Tenés hermanos?: a) Sí, b) No; 7) Estado civil padres: a) Juntos, b) Separados; 8) ¿Cuanto tiempo tardas en llegar al colegio?: a) Hasta 15 minutos, b) 16 minutos o más; 9) ¿Qué pensás hacer al finalizar el secundario?: a) Estudiar, b) Trabajar. En esta última comparación se eliminaron los casos que respondieron “no sé” (N=3) u “otra” (N=0) por no se estadísticamente significativos para la diferencia de medias.

En cuanto al factor edad, se halló que quienes tienen 17 y 18 años presentan mayor *Control*, *Vínculos*, *Proyectos* y *Bienestar Psicológico* que los participantes más chicos. (Ver tabla 13).

Tabla 13				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala BIEPS-J</i> , entre el grupo de 15 y 16 años de edad y aquel de 17 y 18 años.				
Dimensión	Media			T
	Total	15 y 16 años de edad	17 y 18 años de edad	
Control	2,55 (0,47)	2,39 (0,50)	2,72 (0,36)	-4,16***
Vínculos	2,52 (0,43)	2,42 (0,44)	2,63 (0,38)	-2,77**
Proyectos	2,61 (0,48)	2,50 (0,50)	2,72 (0,44)	-2,54*
Aceptación	2,25 (0,51)	2,17 (0,55)	2,33 (0,45)	-1,71
Bienestar Psicológico Total (percentil)	43,37 (31,72)	34,84 (30,75)	52,20 (30,50)	-3,10**

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

En segundo lugar, se encontró que los participantes de sexo femenino presentan mayor *Control*, *Proyectos* y *Bienestar Psicológico* que aquellos de sexo masculino. (Ver tabla 14).

Tabla 14				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala BIEPS-J</i> , entre el grupo de sexo masculino y femenino.				
Dimensión	Media			T
	Total	Masculino	Femenino	
Control	2,55 (0,47)	2,43 (0,51)	2,66 (0,40)	-2,79**
Vínculos	2,52 (0,43)	2,44 (0,45)	2,59 (0,39)	-1,97
Proyectos	2,61 (0,48)	2,45 (0,53)	2,73 (0,39)	-3,26**
Aceptación	2,25 (0,51)	2,16 (0,51)	2,32 (0,50)	-1,66

Bienestar Psicológico Total (percentil)	43,37 (31,72)	34,82 (30,09)	50,62 (31,48)	-2,79**
--	------------------	------------------	------------------	---------

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

En cuanto a las relaciones de pareja anteriores, se observó que quienes tuvieron novio/as en el pasado presentan más *Control*, *Proyectos* y *Bienestar Psicológico* que quienes no tuvieron aún un noviazgo. (Ver tabla 15).

Tabla 15				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala BIEPS-J</i> , entre el grupo que tuvo novio/a en el pasado y aquel que nunca tuvo novio/a.				
Dimensión	Media			T
	Total	Tuvo novio/a	No tuvo novio/a	
Control	2,55 (0,47)	2,70 (0,34)	2,46 (0,51)	2,77**
Vínculos	2,52 (0,43)	2,61 (0,40)	2,46 (0,43)	1,81
Proyectos	2,61 (0,48)	2,75 (0,36)	2,51 (0,53)	2,70**
Aceptación	2,25 (0,51)	2,36 (0,43)	2,18 (0,54)	1,84
Bienestar Psicológico Total (percentil)	43,37 (31,72)	51,30 (29,57)	38,45 (32,20)	2,19*

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

Por otra parte, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la importancia que tienen en la vida de los participantes sus amigos. Al respecto, se encontró que quienes le dan mayor importancia a los amigos, presentan medias más altas en las variables *Vínculos* y *Aceptación*. (Ver tabla 16).

Tabla 16				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala BIEPS-J</i> , entre el grupo cuyos amigos son poco o algo importante y aquellos que los consideran muy importantes o lo más importante.				
Dimensión	Media			T
	Total	Amigos: poco o algo importante	Amigos: mucha o lo más importante	
Control	2,55 (0,47)	2,50 (0,52)	2,60 (0,41)	-1,12
Vínculos	2,52 (0,43)	2,39 (0,45)	2,65 (0,36)	-3,46**
Proyectos	2,61 (0,48)	2,60 (0,50)	2,61 (0,47)	-0,04
Aceptación	2,25 (0,51)	2,11 (0,50)	2,37 (0,49)	-2,82**
Bienestar Psicológico Total (percentil)	43,37 (31,72)	38,71 (30,83)	47,74 (32,17)	-1,56

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

A su vez, pudo observarse que los adolescentes que tienen hermano/s presentan puntuaciones más altas en el factor *Proyectos* que aquellos que no tienen hermano/s. (Ver tabla 17).

Tabla 17				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala BIEPS-J</i> , entre el grupo que tiene hermano/s y aquel que no tiene.				
Dimensión	Media			T
	Total	Tiene hermano/s	No tiene hermano/s	
Control	2,55 (0,47)	2,57 (0,46)	2,53 (0,47)	0,51
Vínculos	2,52 (0,43)	2,55 (0,43)	2,48 (0,42)	0,86
Proyectos	2,61 (0,48)	2,70 (0,45)	2,49 (0,50)	2,38*
Aceptación	2,25 (0,51)	2,25 (0,53)	2,24 (0,48)	0,06
Bienestar Psicológico Total (percentil)	43,37 (31,72)	47,94 (31,67)	37,40 (31,08)	1,82

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

Además, en cuanto al estado civil de los padres, se vio que quienes tienen sus padres juntos presentan más *Control*, *Proyectos*, *Aceptación* y *Bienestar Psicológico* que quienes tienen padres separados. (Ver tabla 18).

Tabla 18				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala BIEPS-J</i> , entre el grupo cuyos padres están juntos y aquel que están separados.				
Dimensión	Media			T
	Total	Padres juntos	Padres separados	
Control	2,55 (0,47)	2,64 (0,42)	2,42 (0,50)	2,56*
Vínculos	2,52 (0,43)	2,56 (0,43)	2,45 (0,41)	1,34
Proyectos	2,61 (0,48)	2,72 (0,43)	2,43 (0,51)	3,25**
Aceptación	2,25 (0,51)	2,34 (0,47)	2,11 (0,53)	2,47*
Bienestar Psicológico Total (percentil)	43,37 (31,72)	50,27 (32,63)	32,66 (27,26)	3,07**

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

Por otra parte, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las medias de las dimensiones *Control*, *Proyectos* y *Bienestar Psicológico* en relación al tiempo en llegar al colegio, siendo quienes menos tardan los que arrojaron puntuaciones más elevadas en estos factores. (Ver tabla 19).

Tabla 19				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala BIEPS-J</i> , entre el grupo que tarda hasta 15 minutos en llegar al colegio y aquel que tarda 16 minutos o más.				
Dimensión	Media			T
	Total	Tiempo en llegar al colegio: 15min	Tiempo en llegar al colegio: 16min o más	

Control	2,55 (0,47)	2,64 (0,42)	2,37 (0,50)	3,05**
Vínculos	2,52 (0,43)	2,56 (0,40)	2,43 (0,47)	1,64
Proyectos	2,61 (0,48)	2,71 (0,45)	2,39 (0,48)	3,48**
Aceptación	2,25 (0,51)	2,27 (0,50)	2,20 (0,53)	0,75
Bienestar Psicológico Total (percentil)	43,37 (31,72)	48,58 (32,67)	32,56 (26,94)	2,65**

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

Finalmente, se encontró que los adolescentes que piensan en estudiar al finalizar el secundario, presentaron medias más altas en la variable *Proyectos* que quienes planean trabajar. (Ver tabla 20).

Tabla 20				
Prueba t de Student para muestras independientes de las dimensiones de la <i>Escala BIEPS-J</i> , entre el grupo cuyo proyecto futuro es estudiar o trabajar.				
Dimensión	Media			T
	Total	Estudiar	Trabajar	
Control	2,55 (0,47)	2,65 (0,39)	2,49 (0,47)	1,95
Vínculos	2,52 (0,43)	2,58 (0,36)	2,48 (0,45)	1,19
Proyectos	2,61 (0,48)	2,73 (0,37)	2,49 (0,52)	2,79**
Aceptación	2,25 (0,51)	2,29 (0,48)	2,23 (0,51)	0,64
Bienestar Psicológico Total (percentil)	43,37 (31,72)	48,87 (31,47)	38,55 (31,63)	1,76

*p< .05; **p< .01; ***p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.

El análisis estadístico de las diferencias de las puntuaciones medias de las variables de la *Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J)* entre el grupo: 3) ¿Actualmente estás de novio/a?: a) Sí, b) No; mostró la ausencia de diferencias significativas en todas las dimensiones entre los grupos.

Se llevó a cabo una correlación mediante el coeficiente de Spearman entre las variables *Motivación Intrínseca (MI) hacia las experiencias estimulantes, MI hacia el logro, MI hacia el conocimiento, Motivación Extrínseca (ME) identificada, ME introyectada, ME externa y Amotivación*, de la *Escala de Motivación Académica (EMA)*, y las dimensiones *Control, Vínculos, Proyectos, Aceptación y Bienestar Psicológico Total* de la *Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J)*.

Se pudieron observar 31 relaciones estadísticamente significativas de 35 posibles.

En primer lugar, se observó que las variables *Motivación Intrínseca hacia las experiencias estimulantes*, *MI hacia el logro* y *MI hacia el conocimiento*, correlacionaron todas positivamente con las dimensiones *Control*, *Proyectos*, *Aceptación* y *Bienestar Psicológico*.

En segundo lugar, los factores *Motivación Extrínseca identificada*, *ME introyectada* y *ME externa*, se relacionaron positivamente con todas las variables de la *Escala BIEPS-J*, a saber *Control*, *Vínculos*, *Proyectos*, *Aceptación* y *Bienestar Psicológico*.

Por último, el factor *Amotivación* correlacionó negativamente con las variables *Control*, *Vínculos*, *Proyectos* y *Bienestar Psicológico*. (Ver tabla 21).

Tabla 21 Correlación entre las variables de la <i>Escala EMA</i> y de la <i>Escala BIEPS-J</i> .					
Dimensión	Control	Vínculos	Proyectos	Aceptación	Bienestar Psicológico
MI hacia las experiencias estimulantes	0,31***	0,13	0,29**	0,32***	0,35***
MI hacia el logro	0,39***	0,12	0,42***	0,31***	0,41***
MI hacia el conocimiento	0,37***	0,12	0,39***	0,33***	0,43***
ME identificada	0,38***	0,22*	0,43***	0,25**	0,42***
ME introyectada	0,42***	0,30**	0,53***	0,27**	0,49***
ME externa	0,26**	0,23**	0,31***	0,19*	0,28**
Amotivación	-0,39***	-0,28**	-0,37***	-0,16	-0,33***
*p< .05; **p< .01; ***p< .001.					

VI: Discusión.

6.1- DISCUSIÓN

En el presente trabajo se propuso como uno de los objetivos fundamentales indagar, si en la muestra examinada, existe relación empírica entre el Bienestar Psicológico y la Motivación Académica en Adolescentes. En relación a este objetivo planteado se puede confirmar que, de acuerdo a los análisis realizados, los resultados señalan que aquellos adolescentes escolarizados que poseen mayor bienestar psicológico, poseen mayor motivación académica. De esta manera, en este grupo investigado, se verifica la primera hipótesis planteada en tanto que; a mayor Bienestar psicológico mayor Motivación académica en estudiantes adolescentes tanto en varones como en mujeres; no obstante se observó que las mujeres a mayor edad perciben mayor bienestar psicológico que los varones quedando así confirmada la segunda hipótesis.

Con respecto a otros resultados de esta investigación y considerando la variable bienestar psicológico los adolescentes de entre 17 y 18 años presentan mayor Control, Vínculos, Proyectos; estableciendo este dato, Obiols & Obiols (2000), mencionan que aquellos adolescentes que atraviesan esta edad, se hallan próximos a finalizar sus estudios secundarios y en esta instancia se producen innumerables cambios en su persona, tanto cognitivos como físicos, su identidad es definida y comienza la elaboración de los proyectos a futuro, las elecciones de sus vínculos amorosos, la elección futura con respecto a una ocupación, todas estas cuestiones son esenciales para la evolución a futuro del adolescente. Ocurre que los jóvenes que suelen estar conformes con su calidad de vida, se encuentran generalmente plenos en los aspectos familiares, sociales, afectivos, laborales y académicos (Suldo & Hueber 2004). Considerando la Motivación Académica, se encontró en relación con la edad que los adolescentes que oscilan entre los 17 y 18 años, presentan mayor *Motivación Intrínseca hacia el logro* y *Motivación Extrínseca* en diferenciación a los adolescentes de entre 15 y 16 años, entonces el rendimiento va a diferenciarse teniendo en cuenta el momento y la instancia en la que los estudiantes, se encuentren próximos a finalizar sus estudios, lo que refiere que estarán más cercanos a una elección futura (Pintrich & Schunk, 2006). Reflexionando la información recaudada y teniendo fundamentaciones expuestas,

se puede inferir que los jóvenes al transitar la adolescencia tardía, se perciben con mayores motivaciones internas por querer alcanzar sus objetivos, aproximándose a sus metas, los factores externos serán los principales eslabones para fomentar sus iniciativas, conseguir reconocimientos, obtener recompensas y premios que lo sustenten y motiven para sentirse orientados, además de encontrar el camino correcto para llevar a cabo sus propuestas. Por otro lado también, se puede relacionar con el desear encontrar una orientación para sus vidas, donde sus decisiones y elecciones repercutirán en su futuro.

En consiguiente los participantes de sexo femenino presentan mayor Control, Proyectos y Bienestar Psicológico que aquellos de sexo masculino, los resultados de otras investigaciones dieron cuenta que el sexo femenino se relaciona más con los aspectos positivos y el desarrollo propio, además de que las mujeres obtienen mayores resultados en lo referido con las relaciones sociales, la comunidad y expresiones (Zubieta, Fernández & Sosa 2012). Las mujeres obtuvieron un puntaje más elevado en las dimensiones *Motivación Extrínseca introyectada* y *externa*, en comparación a los varones, Rodríguez Fuentes (2009), expuso que el sexo femenino presenta mayores motivaciones académicas en comparación al sexo masculino, de esta forma suelen alcanzar un aumento en su prestigio social y una posterioridad privilegiada sobre el futuro. Estos resultados podrían inferir el deseo de la mujer por superarse, estaría relacionado con poseer mayores aspiraciones, fijar su autoestima, poseer condicionamientos externos, influir socialmente, dominar espacios y los roles que uno quiere asumir desconsiderando lo especulados para los distintos sexos, expulsando el pensamiento patriarcal e integrándose a las oportunidades y posibilidades de sobresalir y valerse por uno mismo.

Por otro lado se encontró, que quienes le dan mayor importancia a los amigos, presentan medias más altas en las variables Vínculos y Aceptación cabe destacar que, las relaciones que poseen los adolescentes se basan en sus relaciones de apego, que sus amigos cobren mayor importancia refiere a que pueda manejarse con confianza, experimentar seguridad, el tipo de relación que los adolescentes llevaron con sus padres, repercutirá en la manera en la que ellos

se vinculen actualmente con los demás (Penagos, Rodríguez, Carrillo & Castro 2006). Como también quienes tuvieron novio/as en el pasado presentan más Control, Proyectos y Bienestar Psicológico que quienes no tuvieron aún un noviazgo; algunos autores citan que los vínculos amorosos en la adolescencia, trascenderán en su futuro adulto, establecen que en un principio la relación estará basada en lo referente con las experiencias sexuales y luego que vayan madurando los adolescentes, entrara en juego la permanencia y el estima, entonces sucede que al llegar a las últimas instancias de la adolescencia, el adolescente ya adulto comienza a poseer un mayor necesidad de sostén, seguridad, bienestar y preservación Furman y Wehner (1994, citado en Scharf & Mayseless, 2001). Los vínculos amorosos de los adolescentes también puntuaron relevantes en quienes sí tuvieron novio/as en el pasado presentando mayor Motivación Extrínseca identificada y ME externa, que quienes nunca tuvieron novio/as; Casullo y Fernández Liporarce (2005), argumentan que al llegar a la adolescencia, los sujetos suelen exponerse a mantener mayores relaciones románticas, lo que provoca una expansión en sus valoraciones y fomenta sus habilidades sociales exitosas. lo que sucede es que aquellos adolescentes que si mantuvieron parejas, presentan niveles extremos de seguridad y un autoestima alto, lo que resulta eficiente para poder llegar a concretar relaciones positivas futuras, además estos autores mencionan la relevancia de los novios en esta instancia, porque fomentan la identidad lo cual se considera fundamental para su desarrollo adolescente (Penagos, Rodríguez, Carrillo & Castro, 2006).

Asimismo se observó que los vínculos familiares también influye en el bienestar del adolescente, ya que se vio que quienes tienen sus padres juntos presentan más Control, Proyectos, Aceptación y Bienestar Psicológico también quienes tienen sus padres juntos presentan medias más elevadas en todas las dimensiones de *Motivación Intrínseca (hacia las experiencias estimulantes, hacia el logro y hacia el conocimiento)* y de *Motivación Extrínseca (identificada, introyectada, externa)*, que quienes tienen a sus padres separados; según Morande (1999), el núcleo familiar en permanencia posee dos características fundamentales, la de fomentar la identidad en la persona y en la manera en la que

se relacionaran social y afectivamente con los demás; considerando lo antedicho que los adolescentes, se mantengan cercanos a sus padres y en permanencia, podría ser un indicador que fomente y transmita sus primeros saberes, las tradiciones y conocimientos tanto sociales como culturales, establezca su personalidad, transfiera conductas motivantes y se los impulse en su formación, lo que podría llegar a contribuir en las aspiraciones futuras del adolescentes y la manera en la que se desarrolla y vincula socialmente. Siguiendo a Casullo y Fernández Liporarce (2005), la influencia de los padres en la vida de los adolescentes influirá en la manera en la que se vinculan, y determinara como percibirán su futuro y sus vínculos. Por otro lado, otro resultado arrojado describió que los jóvenes que tienen hermano/s presentan puntuaciones más altas en el factor Proyectos que aquellos que no tienen hermano/s; Dunn (1993), refirió que los vínculos afectuosos entre hermanos se instauran y se favorecen dentro de los entornos sociales, fomentaran el juego y ayudara en sus habilidades sociales, a su vez estas habilidades cooperaran a que aprendan a lidiar con los conflictos y a poder aprender a realizar determinados pactos o contratos en un comienzo entre ambos y luego con otros relaciones. Otros aportes mencionan que los jóvenes que poseen vínculos cálidos y afectivos con sus hermanos, perciben una aumento en el compromiso psicológico, el diálogo fluido, el trato afectuoso y empático entre hermanos favorece eficazmente la visión que poseen los hermanos más chicos de los hermanos más grandes (Arranz, Olabarrieta, Yenes & Martín, 2001; Oliva & Arranz, 2005, Cutting & Dun, 2006). En relación a esto considerando la misma línea de la familia se encontró que quienes tienen hermanos, presentan puntuaciones más elevadas en las medias de todas las variables de Motivación Intrínseca (hacia las experiencias estimulantes, hacia el logro y hacia el conocimiento) y de Motivación Extrínseca (identificada, introyectada, externa), que quienes no los tienen; Oliva y Palacios (2003), argumentaron que el adolescente pueda obtener una estimación positiva o negativa de lo que su familia puede llegar a intuir con respecto a su desempeño, será un factor que determine su incentivo, sus emprendimientos y logros futuros. El núcleo familiar y las enseñanzas que se le proporcionen a los jóvenes influirá en sus niveles tanto sociales como culturales

y económicos, ya que esto beneficiara su evolución personal y académica, el comportamiento transmitido por los padres, influirá en sus componentes educacionales y culturales (Oliva & Palacios, 2003). Por estas razones podemos inferir que en el caso de aquellos adolescentes que gocen de hermanos mayores, aprenderán los valores y hábitos transmitidos familiarmente e influirán positiva o negativamente sobre los más pequeños.

Otros resultados de este estudio dejaron ver que los adolescentes que piensan en estudiar al finalizar el secundario, presentaron medias más altas en la variable Proyectos que quienes planean trabajar, Oishi, Diener, Suh y Lucas, (1999) mencionan que cuando los jóvenes se encuentran en la adolescencia tardía, es cuando hallan mayor bienestar, proyectan y logran sus objetivos. Las metas, las aspiraciones pueden referirse a la postura establecida enfocada hacia una determinada dirección de los deseos propios, asentada por los valores personales, diferenciados de cada sujeto, las experiencias pasadas y las fortalezas adquiridas serán la manera en la que pueda visualizar sus metas y llevarlas a cabo (D'Angelo, 2003). También aquellos adolescentes que tienen pensado estudiar al finalizar el secundario, puntuaron más alto en *Motivación Extrínseca identificada, introyectada y externa*, que quienes planifican trabajar y considerando lo dicho por Deci y Ryan (1895), la Motivación extrínseca va a establecer su importancia por medio de los factores externos y se va a pensar como el medio para acceder a algún tipo de premio o gratificación física, afectiva, cognitiva o social y se considera que esta puede influenciar de manera negativa sobre la motivación intrínseca.

Por consiguiente en relación a las dos variables, se observó que las dimensiones Control, Proyectos, Aceptación y bienestar psicológico correlacionaron todas positivamente con Motivación Intrínseca hacia las experiencias estimulantes, MI hacia el logro y MI hacia el conocimiento. Es decir que a mayor Bienestar Psicológico, mayor Motivación Intrínseca hacia las experiencias estimulantes, mayor Control, Proyectos, Aceptación, Logro y Conocimiento; la motivación intrínseca describe actos curiosos, nativos que tienden a la comprensión, habilidades, destrezas, a la exploración fugaz, que

determina la evolución cognitiva, la evolución social del sujeto y que simboliza la satisfacción que produce la exploración (Czikszenmihalyi & Rathunde.1993; Ryan, 1995). En paralelo, Kasser y Ryan (1996) describieron que el Bienestar psicológico se vincula positivamente con los deseos intrínsecos. Lo que a su vez se relaciona con la autonomía, el autoestima y con lo impuesto por la teoría de autodeterminación, la cual describe los distintos modelos de motivación y la manera en como repercute sobre la enseñanza, el interés, las experiencias subjetivas y la calidad de vida (Ryan & Deci, 2000). La motivación de tipo intrínseca se asocia con llevar a cabo determinadas tareas por el simple hecho de obtener una gratificación interna que supone un placer propio y fomenta la propia autonomía (Ryan & Deci, 2006). A lo que podemos inferir que el bienestar psicológico influye de manera positiva en aquellos sujetos que poseen una motivación intrínseca hacia el logro de sus objetivos y hacia el placer que le produce poder llevar a cabo cualquier tipo de actividad con el fin de constantemente indagar y accionar sus capacidades hacia sus determinados propósitos. Por otro lado todas las variables de la Escala BIEPS-J, a saber Control, Vínculos, Proyectos, Aceptación y bienestar psicológico se relacionaron positivamente con los factores Motivación Extrínseca identificada, ME introyectada y ME externa. Por lo tanto a mayor bienestar psicológico, mayor motivación extrínseca. Deci y Ryan (1985), establecieron que la motivación extrínseca refiere a una tarea orientada a lograr u obtener alguna recompensa, de esta misma se desprende la motivación; Considerando estos resultados con respecto a la escala Bieps-J y sus dimensiones, se puede inferir que el deseo del sujeto influirá en la realización de sus proyectos, que dependerán de alguna motivación externa que lo encaminara a poder alcanzar los objetivos propuestos, así como también al contrario cooperara con el no sentirse fracasado y fomentar su persona y el eslabón enlazado para llevar a cabo sus expectativas serán los factores externos que lo recompensen.

Por último, las variables Control, Vínculos, Proyectos correlacionaron negativamente con el factor Amotivación. Es decir que, a mayor amotivación, menor Bienestar Psicológico. Pintrich (1991), defiende esta postura argumentando

que la carencia de motivación va a influenciar de manera negativa sobre los componentes tanto sociales como culturales. Lo cual ante esto mencionado podemos inferir que la falta de motivación, repercutirá en todos los aspectos de la calidad de vida de los adolescentes e influirá negativamente sobre su bienestar psicológico por la falta de incentivo o fuerza que lo impulsa a llevar a cabo determinadas acciones y como resultado de la poca iniciativa o control el sujeto podría llegar a tener problemas para vincularse y llevar a cabo proyectos para su propia vida.

En suma, se considera que el aporte más importante de este trabajo se refiere a la posibilidad de verificar la relación existente entre el Bienestar psicológico y la Motivación académica en adolescentes, se concluye que esta relación es estadísticamente significativa. Así mismo, estos resultados aportan sustento empírico para avanzar en la investigación acerca de cuáles son las características específicamente relacionadas con el desarrollo positivo y saludable en adolescentes.

Anexo.

ANEXO

Lo invitamos a colaborar en una Investigación en la que se estudia la Motivación Académica y el Bienestar Psicológico en adolescentes. Su participación es *voluntaria*. La *información* brindada por usted es *confidencial* y sus datos *no serán difundidos*. Los resultados de la misma serán utilizados sólo para fines académicos-científicos.

No hay respuestas correctas o incorrectas, por favor no omita ninguna pregunta y responda todo el cuestionario. Gracias por su colaboración.

P.1) A continuación se presentan una serie de afirmaciones en relación al motivo de su asistencia al colegio, por favor **circule** el número que indica mejor sus ideas acerca de esa declaración, con la siguiente escala:

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

¿Por qué vas al colegio?

1. Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.	1	2	3	4
2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.	1	2	3	4
3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.	1	2	3	4
4. Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a estar mejor preparada/o para el proyecto de vida que decida.	1	2	3	4
5. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	1	2	3	4
6. Porque se necesita por lo menos un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro.	1	2	3	4
7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en el colegio.	1	2	3	4
8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.	1	2	3	4
9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.	1	2	3	4
10. Porque me gusta descubrir nuevos temas que nunca antes había visto.	1	2	3	4
11. Porque es posible que me permita entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta.	1	2	3	4
12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por	1	2	3	4

eso.				
13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.	1	2	3	4
14. Hace un tiempo tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no.	1	2	3	4
15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan.	1	2	3	4
16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.	1	2	3	4
17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.	1	2	3	4
18. Porque, en nuestra sociedad, es importante ir al colegio.	1	2	3	4
19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a.	1	2	3	4
20. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	1	2	3	4
21. No puedo entender por qué voy al colegio y, francamente, me importa muy poco.	1	2	3	4
22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta, como por ejemplo, escribir un cuento en Castellano, o hacer un experimento en Biología, o preparar un proyecto o monografía, etc.	1	2	3	4
23. Porque la escuela secundaria me permite experimentar un logro personal en mi búsqueda de la excelencia en mis estudios.	1	2	3	4
24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4
25. Porque creo que mi educación secundaria mejorará mis capacidades como trabajador/a.	1	2	3	4
26. Porque no quiero decepcionar a mi familia.	1	2	3	4
27. No lo sé; no puedo entender qué hago en el colegio.	1	2	3	4

P.2) A continuación se presentan una serie de afirmaciones, por favor *valore su grado de acuerdo* con las mismas. **Circule** la respuesta elegida, PRESTANDO ATENCIÓN A LA SIGUIENTE ESCALA:

1	2	3
De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo

1. Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.	1	2	3
2. Tengo amigos/as en quienes confiar.	1	2	3
3. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.	1	2	3
4. En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.	1	2	3
5. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.	1	2	3
6. Me importa pensar que haré en el futuro.	1	2	3
7. Generalmente le caigo bien a la gente.	1	2	3
8. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.	1	2	3
9. Estoy bastante conforme con mi forma de ser.	1	2	3
10. Si estoy molesto/a por algo soy capaz de pensar en cómo cambiarlo.	1	2	3
11. Creo que en general me llevo bien con la gente.	1	2	3
12. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.	1	2	3
13. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.	1	2	3

P.3) Por favor **complete** los siguientes **Datos Socio-Demográficos:**

Iniciales del nombre y apellido: ___ ___

A) Edad: _____ años. (Indique número)

B) Sexo: (marque con una cruz) 1. Masculino 2. Femenino

C) ¿Actualmente estás de novio/a?

1. Si 2. No

D) ¿Tuviste novios/as anteriores? (marque con una cruz)

1. Si 2. No

E) ¿Qué importancia tienen tus amigos en tu vida?

- 1. Ninguna
- 2. Poca
- 3. Algo importante
- 4. Mucha
- 5. Son lo más importante

F) Tenés hermanos? (marque con una cruz)

- 1. Si
- 2. No

G) Actualmente tus padres están:

- 1. Casados
- 2. Conviven/ pareja de hecho
- 3. Divorciados
- 4. Separados
- 5. Otro (indique cuál).....

H) Máximo nivel de educación alcanzado por tu padre: (marque con una cruz)

- 1. No asistió
- 2. Primario incompleto
- 3. Primario completo
- 4. Secundario Incompleto
- 5. Secundario Completo
- 6. Terciario Incompleto
- 7. Terciario Completo
- 8. Universitario Incompleto
- 9. Universitario Completo
- 10. No sé

I) Máximo nivel de educación alcanzado por tu madre: (marque con una cruz)

- 1. No asistió
- 2. Primario incompleto
- 3. Primario completo
- 4. Secundario Incompleto

- 5. Secundario Completo
- 6. Terciario Incompleto
- 7. Terciario Completo
- 8. Universitario Incompleto
- 9. Universitario Completo
- 10. No sé

J) ¿Cuanto tiempo tardas en llegar al colegio? (marque con una cruz)

- 1. Entre 1 y 15 minutos
- 2. Entre 16 y 30 minutos
- 3. Entre 31 y 60 minutos
- 4. Más de 1 hora

K) ¿Qué piensas hacer al finalizar el secundario? (marque con una cruz)

- 1. Estudiar
- 2. Trabajar
- 3. No sé
- 4. Otra: _____ (indique)

¡¡ MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Autorizo a mi hijo/a a responder a los cuestionarios administrados por la Srta. Scariot Estefanía Ariana. Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J), diseñada por (Casullo, 2002) y la Escala de Motivación Académica (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989), validada en Buenos Aires para estudiantes de la escuela secundaria (Stover, de la Iglesia, Rial Boubeta & Fernández Liporace, 2012). En la instancia de elaboración de tesis de grado de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. Su participación es **voluntaria**. La **información** brindada es confidencia y sus datos **no serán difundidos**. Los resultados de la misma serán utilizados solo para fines académicos-científicos.

.....

Firma

.....

Aclaración

Referencias.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Editorial Santillana.
- Arranz, E., Olabarrieta, F., Yenes, F., & Martín, J. (2001). *Perceptions of sibling relationships in children aged 8 to 11*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 425-441.
- Atkinson, J. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J.,USA: Van Nostrand.
- Ávila-Espada, A., Jiménez-Gómez, F. & González Martínez, M. (1996). Aproximación psicométrica a los patrones de personalidad y estilos de afrontamiento del estrés en la adolescencia: perspectivas conceptuales y técnicas de evaluación. En M. Casullo (Comp.), *Evaluación psicológica en el campo de la salud*. Barcelona: Paidós-Ibérica.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Engle wood Cliffs. NJ: Prentice - Hall.
- Barreno López, J. S. (2015). *Estilo parental y su influencia en el bienestar psicológico en adolescentes de 14 -17 años de edad del colegio tirso de Molina*. (Tesis de grado). Universidad técnica de Ambato, Facultad de ciencias de la salud, Ambato, Ecuador.
- Benatuil, D. (2003). *El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa*. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (3),43-58.

- Blázquez, D. (2009). *Las competencias básicas*. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 63-81). Barcelona: Inde.
- Buceta, J. M. (2000). *Psicología: Nivel 2*. Madrid. Federación Española de Fútbol.
- Burak, D. (1998). *Protección, riesgo y vulnerabilidad. Sus posibles aplicaciones en la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los/las adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud, 2ª. Versión preliminar. [En red]. Disponible en <http://www.biblio.ucaldas.edu.co/docs/donas.htm>.
- Cabanach, R.G; Valle, A; Núñez J, C & Gonzales-Pienda, J, A. (1996). *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. *Psicothema*, 8,45,-61.
- Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Gabildo Lara, G. & Valilla Gigante, S. (2010). *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación Ex Post Facto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Casalino, Ortiz, X; Z. (2017) *Bienestar psicológico y clima social escolar en alumnos de 1er y 2do grado de nivel secundaria de una institución educativa*. (Tesis de grado). Universidad privada Antenor Orrego, Escuela profesional de Psicología, Trujillo, Perú.
- Castañeda, L. (2011). *Un plan de vida para jóvenes: ¿Qué harás con el resto de tu vida?* (2ª ed.). Distrito Federal, México: Panorama.
- Cashmore, E. (2002). *Sport Psychology: The key concepts*. Londres: Routledge.

- Castro Solano, A., & Casullo, M. (2001). *Rasgos de personalidad, bienestar Psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos*. *Interdisciplinaria*, 18 (1), 65-85.
- Castro Solano, A. (2010). *El estudio del bienestar psicológico*. En. A. Castro Solano, (Comp.), *Fundamentos de psicología positiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro Solano, A. (2010). *Fundamentos de Psicología Positiva*. Buenos Aires: Paidós
- Casullo, M. & Castro Solano, A (2000). *Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos: revista de Psicología de la PUPC*, (XVIII), 37-62.
- Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico*. En M. M. Casullo, (Comp.), *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (pp. 11-29). Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. M.; & Fernández Liporace, M. (2005). *Los estilos de apego: teoría y medición*. Buenos Aires: JVC.
- Cerezo, M., Casanova, P. F., De la Torre, M. J., & Carpio, M. (2011). *Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria*. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.
- Clemente, A., Tartaglini, M, F. & Stefani, D (2008). *Apoyo social, bienestar psicológico y salud percibida en personas con edad*. *Perspectivas en Psicología*, 5(2) ,47-53.

- Cohen, S (2004). *Social relationships and health*. American Psychologist, 59, 676-684
- Contreras, F. & Esguerra, G. (2006). *Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología*. Diversitas, perspectivas en psicología, 2(2), 311-319.
- Coppari, N; Argaña, B; Bartels, D; Bilbao, A; Bittar, L; Díaz, A; Díaz, L; Garay, F; Gómez, J; Paiva, V. & Paredes, L. (2012). *Nivel de bienestar psicológico estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas (Pública y Privada) de Asunción*. Eureka (Asunción) en Línea, 9(1), 47-57.
- Cornejo, M., & Lucero, M. (2005). *Preocupaciones vitales en estudiante universitario relacionado con el bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento*. Fundamentos en Humanidades, VI (12), 143-153.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (2006). *Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding*. British Journal of Developmental Psychology, 24, 73-87.
- Czikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). *The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation*. En J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- D'Angelo, O. (2003). *Psicología del desarrollo: Adolescencia y Juventud*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Dale, H. (2006). *Motivación multidimensional*. España: Editorial Wesley.
- Damon, W. (2004). *What is positive youth development?* The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591, 13-24.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human*

- behavior*. New York: Plenum Press.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Londres: Sage Publications.
- Erikson, H. E. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Feitosa, F., de Matos, M., del Prette, Z., & del Prette, A. (2005). *Suporte social, nível socio-económico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses*. *Temas en Psicología*, 13, 129-138.
- Fletcher, R., Fletcher, S., & Wagner, E. (1989). *Epidemiología clínica*. Barcelona: Ed. Consulta.
- González Torres, M. C. (1997). *La Motivación Académica*. 1º Edición, Eunsa. Pamplona.
- González, P., Muñiz, R., & Bernardo, A. (2002). *Inducción parental a la autorregulación, auto concepto y rendimiento académico*. *Psicothema*, 14 (4), 853-860.
- González, D. (2008). *Psicología de la Motivación*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Good, T. & Brophy, J. E. (1983). *Motivación*. En T. Good & J.E. Brophy: *Psicología Educativa*. México: Interamericana.
- Gutiérrez, M & Gonçalves, T. (2013). *Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes*. *International journal of Psychology and Psychological therapy*, 13 (3), 339-355.
- Jiménez, M, P. (2003). *Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control*. En E. E. Fernández-Abascal, M.P. Jiménez, y M.D. Martín

- (Eds.), Emoción y motivación II. La adaptación humana (pp.797-827).
Madrid: Editorial Centro Ramón Areces.
- Kaplan, L. J. (1986). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lerner, R. (2004). *The scientific study of adolescent development: past, present, and future*. In M. Lerner & L. Steinberg. (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 1-14). Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons, Inc.
- Lupart, Cannon & Telfer (2004). *Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations*. *High Ability Studies*, 15(1), 26-42
- Madrigales Madrazo, C. N. (2012). *Auto concepto en adolescentes de 14 a 18 años, estudio realizado en fundas Mazatenango*. (Tesis).Universidad de Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala.
- Maehr, M. & Braskamp, L. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington.
- Martí Noguera, J. J., Martínez Salvá, F. A., Martí Vilar, M. & Marí Mollá, R. (2007). *Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas*. *Polis*, 18, 1-14.

- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4): pp. 370 – 396.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, New Jersey: Van Nonstrand.
- Montico, S. (2004). *La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? Ciencia, Docencia y Tecnología, XV (29), 105-112.*
- Moraleda, M. (1994). *Relaciones parentales del adolescente*. En A. Aguirre Baztán (Ed.), *Psicología del adolescente* (pp. 243-255). Barcelona: Marcombo.
- Morandé, P. (1999). *Familia y sociedad: Reflexiones sociológicas*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Moreno, A. & del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente*. Buenos Aires: Aique
- Moreno-Murcia, J., Ruiz, M., & Vera, J. (2015). *Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes*. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (2), 359-376.
- Obiols, G. A. & Obiols, S. (2000). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Oishi, S., Diener, E., Suh, E., & Lucas, R. (1999). *Values as a moderator in subjective well-being*. *Journal of personality* 67(1), 158-184.
- Oliva, A. & Palacios, J. (2003). *Familia y escuela: padres y profesores*. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coord): *Familia y Desarrollo humano* (pp.25-44). Madrid: Alianza Editorial.

- Oliva, A. & Arranz, E. (2005). *Sibling relationships during adolescence*. European Journal of Developmental Psychology, 2, 253-270.
- Osterman, K. (1998). *Student community within the school context: A research synthesis*. Ponencia presentada en: Annual meeting of the American educational research association. San Diego, April 13-17.
- Otis, N., Grouzet, F. & Pelletier, L. (2005). *Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study*. Journal of Educational Psychology, 97 (2), 170–183.
- Páramo, M., Leo, M., Cortés, M., & Morresi, G. (2015). *Influencia del bienestar psicológico en la vulnerabilidad a conductas adictivas en adolescentes escolarizados de 15 a 18 años*. Revista Argentina de Clínica Psicológica, XXIV (2), 167-178.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., & Castro, J. (2006). *Apego, relaciones románticas y auto concepto en adolescentes bogotanos*. Universitas Psychologica, 5 (1), 21-36.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1985). *El pensamiento del adolescente. De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona. Paidós. 1985.
- Pintrich, P. R. (1991). *Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research*. Educational Psychologist, 26, 199-205.
- Pintrich, P. R. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

- Pita Fernández, S., Vila Alonso, M. T & Carpenle Montero, J. (1997). *Determinación de factores de riesgo. Unidad de epidemiología clínica y bioestadística*. Complejo Hospitalario Juan Canalejo. A Coruña. Cad. Atención primaria 1997; 4:75-78.
- Quinceno, J., Vinaccia A., Stefano, Z., Agudelo, L. & González, D. (2014). *Influencia de los Factores Salutogénicos y Patogénicos sobre la Calidad de Vida de Adolescentes colombianos*. Revista Argentina de Clínica Psicológica, 23, 81-93.
- Quiroga, S. (1999). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22°.ed.).España: Autor.
- Reátegui, N. & Sattler, C. (1999). *Meta cognición. Estrategias para la construcción del conocimiento*, (2.a ed.). Lima: Cedum.
- Ryan, R. M. (1995). *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. Journal of Personality, 63, 397-427.
- 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. (2006). *Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?* Journal of Personality, 74 (6), 1557-1585.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C & Keyes, C. (1995). *The structure of psychological well-being revisited journal of personality and social psychology*, 69 (4), 719-727.
- Salazar- García, F.R. & León Jáuregui, R. M. E. (2017). *Ansiedad Y Bienestar Psicológico en los Adolescentes de la I.E. José Carlos Mariátegui, Trujillo*. (Tesis de Grado, Licenciatura en Psicología) Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, Facultad de Ciencias de la Salud, Trujillo, Perú.
- Salim, S. (2006). *Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública Argentina*. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-17.
- Scharf, M. & Mayseless, O.(2001). *The capacity for romantic intimacy: Exploring the contribution of best friend and marital and parental relationships*. *Journal of Adolescence*, 24, 379-399.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson educación.
- Scolni, M. & Goris Walker, G. (2011). *El bienestar psicológico en adultos mayores, la autonomía como uno de los criterios centrales*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad*. (M. Diago & A. Debrito, Trads.). Colombia: Imprelibros, S.A. (Trabajo original publicado en 2002).
- Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). *Peer and parent influences on school engagement among early adolescents*. *Youth & Society*, 41, 3-25. doi: 10.1177/0044118X09334861.
- Stover, J. B., De la Iglesia, G., Rial Boubeta, A. & Fernández Liporace, M. (2012). *Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students*. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83.
- Suldo, M. & Huebner, S. (2004). *Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence?* *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105.
- Valenzuela González, J. R. (1989, julio). *Motivación en la educación a distancia. Ponencia presentada en congreso nacional sobre motivación e Instrucción*. Buenos Aires, Argentina.
- Vallerand, R. J. (1997). *Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (271-360). Nueva York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). *Construction et validation de l' Echelle de Motivation end Education (EME)*. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Velásquez C., C., Montgomery U., W., Montero L., V., Pomalaya V., R., Dioses Ch., A., Araki O., R., & Reynoso E., D. (2014). *Bienestar psicológico,*

- asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. Revista de Investigación en Psicología, 11(2), 139-152.*
- Vera Poseck, B. (2006). *Psicología positiva: una nueva forma de entender la Psicología. Papeles del psicólogo, 27(1), 3-8.*
- Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio.* Montevideo: Editorial: Trilce.
- Wang, J., Hughes, J., Tomblin, G., Rigby, J. A., & Langille, D. B. (2003). *Suicidal Behaviours among Adolescents in Northern Nova Scotia.* Canadian Journal of Public Health, 94, 207-211.
- Zubieta, E. & Delfino, G. (2010). *Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires.* Anuario de Investigaciones de la Universidad de Buenos Aires, 17, 277-283.
- Zubieta, E., Fernández, O. & Sosa, F. (2012). *Bienestar, valores y variables asociadas.* Boletín de Psicología, 106, 7-27.