

**UNIVERSIDAD DE SONORA**  
**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES**

Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación  
Programa Docente de Psicología

**“Exploración de las Relaciones del Constructo de Orientación Causal con los  
Constructos de Estilo de Identidad y de  
Bienestar Psicológico en Estudiantes Universitarios”**

**TESIS**

Para obtener el título de:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

Presenta:

**Carolina Aguirre Contreras**

Director de tesis:

**Dr. Jesús Ernesto Valenzuela Medina**

Asesores sinodales:

M.E.E. Francisca Dórame Ortega

Dr. Luis Enrique Fierros Dávila

M.C. Francisco Zaragoza Ortega

# Repositorio Institucional UNISON



**“El saber de mis hijos  
hará mi grandeza”**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

## Índice

Introducción.....	1
1. Capítulo 1. La transición del joven hacia la universidad.....	2
1.1 Los jóvenes en la universidad.....	3
1.2 La integración en los jóvenes universitarios.....	6
1.3 Confusión de identidad.....	10
1.4 Teoría de Siete Vectores de Desarrollo en los Estudiantes.....	12
1.5 El propósito del presente trabajo.....	13
2. Capítulo 2. El estudio de la motivación; enfoques y teorías principales.....	15
2.1 Definición de motivación.....	17
2.2 Teoría de la Autodeterminación; motivos intrínsecos y motivos extrínsecos.....	19
2.2.1 Antecedentes.....	19
2.2.2 Motivación intrínseca.....	19
2.2.3 Motivación extrínseca.....	20
2.2.4 Planteamiento de la Teoría.....	21
2.2.5 Teoría de la Orientación Causal.....	22
2.2.6 La Teoría de la Autodeterminación y el Estilo de Identidad como factores psicosociales relacionados.....	23
2.2.7 El Estilo de Identidad.....	25
2.2.8 Bienestar.....	27
2.3 Preguntas de investigación.....	31



2.4	Hipótesis de investigación.....	33
2.5	Objetivos de investigación. ....	34
2.6	Representación gráfica del diseño.....	35
3.	Metodología. Orientación Causal, Estilo de Identidad y Bienestar Psicológico: Un estudio exploratorio sobre la relación de aspectos psicosociales que afectan la adaptación del estudiante a su ambiente universitario.....	35
3.1	Participantes e Instrumentos.....	35
3.1.1	Escala General de Orientación Causal, EGOC (General Causality Orientation Scale, GCOS).....	36
3.1.2	El Inventario de Estilos de Identidad 3 (Identity Style Inventory-3).....	37
3.1.3	La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en su versión española.....	38
4.	Resultados.....	39
4.1	Análisis de las respuestas de los participantes a la versión traducida de EGOC. ....	39
4.1.1	Diferencias entre hombres y mujeres de acuerdo a su predisposición a cierta orientación.....	40
4.2	Resultados de correlaciones entre las variables de Ajuste a la Universidad. ....	41
4.3	Correlaciones entre las sub-escalas de Orientación Causal y las variables de Ajuste a la Universidad. ....	43
4.4	Resultados del análisis a las respuestas al Inventario de Estilo de Identidad ISI-3.	43
4.4.1	Relación entre Compromiso, Ajuste y Orientación Causal.....	44
4.4.2	Niveles de Compromiso en hombres y mujeres.....	45



4.5 Relación de los constructos de Orientación Causal, Estilo de Identidad y Ajuste a la Universidad con el Bienestar Psicológico. ....	47
5. Discusión y conclusión. ....	49
Referencias.....	53
Anexos.....	61

## Índice de tablas.

Tabla 1. Componentes y cargas factoriales obtenidas por MCP/Varimax, nfactor=6; N=209 y 51 reactivos de la EGOC.....	39
Tabla 2. Diferencias en los puntajes por escala entre hombres y mujeres.....	40
Tabla 3. Medias obtenidas en cada orientación por hombres y mujeres.....	41
Tabla 4. Correlaciones entre Adaptación a la institución, Adaptación a la carrera, Adaptación a los compañeros, Adaptación a los profesores, Capacidad al estudio y Satisfacción con la carrera.....	42
Tabla 5. Relación entre las sub-escalas de Orientación Causal y las variables de Ajuste a la Universidad, Satisfacción y Capacidad para la carrera.....	43
Tabla 6. Cargas factoriales de los reactivos de la sub-escala Compromiso en el ISI-3.....	44
Tabla 7. Relación entre Compromiso, Ajuste y Orientación Causal.....	44
Tabla 8. Diferencias de nivel de compromiso según el sexo.....	45
Tabla 9. Correlaciones entre Bienestar, Ajuste a la Universidad, Compromiso y las Orientaciones Causales.....	48
Tabla 10. Correlaciones entre los componentes del Bienestar Psicológico y Orientaciones Causales.....	49

## Índice de figuras.

Figura 1. Modelo de relación entre los constructos de Orientación Causal con el Estilo de Identidad, el Bienestar Psicológico y el Ajuste a la Universidad.....	35
Figura 2. Diferencia de la media de hombres y mujeres en los reactivos EI01, EI05 y EI25 de la sub-escala Compromiso.....	46
Figura 3. Diferencia de puntajes de hombres y mujeres en los reactivos EI20 y EI21 de la sub-escala Compromiso.....	47



## Resumen

La motivación como factor de mediación en el comportamiento de los individuos es indudablemente un punto de estudio importante para entender la adquisición, mantenimiento o el incremento de ciertas conductas que le conduzcan al logro de sus objetivos. La orientación motivacional en jóvenes universitarios es relativa a sus intereses y predilecciones, las cuales surgen y se modifican a partir de las experiencias del joven con su ambiente, la integración de las normas del mismo con sus creencias previas y entendimiento sobre de sí mismo. La presente tesis es un estudio correlacional entre los constructos de Orientación Causal Motivacional, el Estilo de Identidad, el Bienestar Psicológico y el Ajuste a la universidad. Con una muestra de 209 estudiantes universitarios de la Universidad de Sonora fue aplicada la Escala General de Orientación Causal EOGC de Deci y Ryan (1985), para analizar su confiabilidad y validez aplicándose el paquete estadístico SPSS, con el fin de utilizarse como medida de motivación en población mexicana. Los datos arrojaron una consistencia interna de 0.836 en general, entendiéndose como buena, así como de sus sub-escalas. A través de un Análisis Exploratorio Factorial se identificaron tres componentes con cargas factoriales aceptables, los que corresponden con las tres sub-escalas del instrumento. Así mismo, se aplicaron el Inventario de Estilos de Identidad, la Escala de Bienestar Psicológico y seis preguntas tipo Likert relacionadas a la adaptación del estudiante con su ambiente universitario. Obteniéndose resultados que indican la correspondencia entre el tipo de orientación motivacional, el ajuste a la universidad y el compromiso. Aunque se reporta que la muestra utilizada no fue suficiente para afirmar de forma incontrastable dichos resultados, el presente aporta información importante para futuras investigaciones que ayuden en la mejora de programas institucionales educativos y con ello impulsar a sus estudiantes para desempeñarse de forma óptima y alcanzar su bienestar.

Palabras clave: orientación causal, motivación, adaptación a la universidad, estudiantes universitarios.



### **Introducción.**

El período de transición de un ambiente educativo medio a uno superior ha reportado ser incómodo por muchos de los jóvenes que lo viven, ya que la integración que deben hacer con las nuevas normas y demandas propias de la institución universitaria no es fácil de lograr. A esto hay que sumarle las exigencias del medio social y familiar que le son impuestas por tener ya, por así decirlo, una edad en la que ya no es considerado un adolescente así como tampoco un adulto con una identidad plenamente definida, por lo que debido a los fuertes cambios manifestándose en las distintas áreas de su vida, la búsqueda sobre quién es y sobre cuáles son sus aspiraciones puede volverse contra él en un estado conflictivo entre la persona en la que se ha convertido y lo que los demás esperan de él como integrante de una familia, parte importante en la interacción de aprendizaje, miembro de una comunidad y de a una sociedad.

La aproximación a esta problemática ha sido abordada de diversas maneras, autores como Tinto (1989), De Garay (2003, 2013) y Chickering (1993) entre otros, señalan redes multifactoriales de variables psicosociales como causantes que afectan la adaptación y las decisiones de los jóvenes para efectuar una u otra conducta de acuerdo al progreso en su autonomía y en la forma para relacionarse con los demás, primordialmente. Una de las teorías que analiza dichas interacciones es la Teoría de las Orientaciones Causales, formulada por Deci y Ryan (1985) ha sido utilizada para explicar su relación con el desenvolvimiento de los estudiantes, encontrándose que la tendencia a cierta orientación motivacional es significativa a su competencia, forma de relacionarse, autonomía y bienestar personal. Por lo tanto, entendiéndose que la comunidad y las prácticas universitarias fungen como factores de mediación en el proceso de transición como a su vez lo hacen las características psicológicas del alumno, se opta por realizar un estudio exploratorio entre los constructos de Orientación Causal, Estilo de Identidad y Bienestar Psicológico como predictores del ajuste a la institución universitaria.



Este trabajo de investigación se explica en los siguientes apartados; en el capítulo 1 se hace una revisión sobre la dificultad que presentan los universitarios para ajustarse de forma académica y social durante su transición a la educación superior, así como el desarrollo y cambios que se presentan durante su estancia en ella; el capítulo 2 trata sobre los términos y teorías principales de motivación, identidad y bienestar, que dan pie a las hipótesis que originan este estudio; en el capítulo 3 se presenta la metodología empleada para llevarlo a cabo, describiendo la forma de aplicación y los instrumentos utilizados; el capítulo 5 reporta los resultados obtenidos de la muestra empleando análisis psicométricos; finalmente se discute y concluye sobre dichos resultados en el capítulo 6.

### **1. Capítulo 1. La transición del joven hacia la universidad.**

Krauskopf (2001) plantea que la formación personal, social, ética y ciudadana de los individuos son objetivos que persigue el sistema escolar, jugando un papel fundamental en la formación cultural e identidad así como en la vocación de los jóvenes, a ella le corresponde orientar y ofrecer instrumentos que permitan al joven desarrollar competencias para desenvolverse de forma independiente y participar de forma activa como miembro de una sociedad. Así, es propio del sistema educativo superior preparar a los individuos para desempeñarse de forma autónoma a través de un proceso de formación que requiere capacidades de autorregulación en motivación y en conductas de aprendizaje (Pérez, Valenzuela, Díaz, González y Núñez, 2013).

Sin embargo, para los jóvenes el momento de transición de la escuela media superior a una de nivel superior puede resultar difícil, ya que al ingresar a la universidad se encuentran ante prácticas y relaciones poco conocidas por ellos, debido a la diferencia de lo que ha venido a ser su educación anterior en cuanto a su papel como estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, la interacción con los profesores, con compañeros y demás miembros de la comunidad institucional (De Garay, 2012). Por lo tanto, este periodo es para los jóvenes, una etapa de cambios y



redefiniciones tanto sociales como académicas, la independencia de la familia, de establecer nuevas relaciones sociales y de cumplir con la diferencia de exigencias propias de la carrera con nuevas condiciones de autonomía (Pérez et al., 2013). Al respecto, De Garay (2003) señala que estas transiciones de origen académico, social y cultural ocurren de forma y tiempo variante para cada estudiante, mientras que algunos de ellos pueden ajustarse con rapidez a las normas de la institución, para otros el proceso puede ser más largo e incluso sucede que muchos de ellos no logran integrarse completamente.

Los sistemas académico y social son determinantes en la transmisión y apropiación de los conocimientos pertinentes de una carrera profesional. Entendiéndose lo académico como todas esas actividades institucionales planteadas en el programa de estudio y que se enfocan en el proceso enseñanza-aprendizaje. Mientras que el sistema social tiene que ver con las interacciones que ocurren entre estudiantes-profesores y pares. Por ejemplo, se sabe que en este nivel educativo existe menor contacto con el docente pero un mayor grado de exigencia en cuanto a resultados de aprendizaje. Como Pérez et al. (2013) indican, es posible que cuando las tareas van en aumento así como los requisitos para las mismas, las actividades son percibidas como poco significativas, no hay mejoría en las evaluaciones y deben tomarse decisiones de forma autónoma y no hay apoyo, la motivación del alumno para persistir decremente, dejando de persistir en lo académico y social.

De Garay (2013) menciona que el estudiante universitario debe lograr dos tipos de integración para funcionar con resultados positivos en su nuevo ambiente escolar; la disciplinaria, que corresponde a la planeación de los contenidos propios de la carrera y sus correspondientes actividades de aprendizaje, así como la integración institucional, que involucra formas de organización, normatividad y eventos culturales de la comunidad universitaria.

### **1.1 Los jóvenes en la universidad.**



La deserción escolar, reprobación, baja eficiencia terminal, rezago, bajo rendimiento académico y cambios de carrera, son algunas de las principales problemáticas que enfrentan las Instituciones de Educación Superior en México.

En el 2010 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en Censo de Población y Vivienda, informa que sólo el 24.4 % de la población en México entre 25 y 29 años cuenta con estudios de educación superior. De manera similar se sabe que el 26.6% de los jóvenes entre 15 y 29 años se dedica a los estudios, mientras que la mayoría trabaja o se dedica al hogar.

Huesca y Castaño (2007) informan que en 2005 un estudio realizado por la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México* (ANUIES) sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior, reporta que es sobre todo en los primeros trimestres, semestres o cuatrimestres, cuando las universidades pierden entre el 25 y 35 por ciento de su matrícula, además mencionan que en materia de eficiencia terminal el promedio nacional es de 66%.

De los Santos (2003) explica que dichas problemáticas pueden mostrarse como aspectos de un mismo fenómeno que suele mostrarse en la escuela y en la que median factores individuales, familiares, sociales e institucionales en la integración del sujeto con su ambiente educativo. Este proceso de transición está constituido por varios estadios que el individuo deberá enfrentar y resolver para ajustarse y cumplir con las demandas que el nivel superior le exige.

La mayoría de los modelos que analizan la interacción alumno universitario se enfocan sobre todo en las causas de deserción del mismo, sin embargo se encuentra que dichos modelos no sólo permiten identificar los factores asociados a la deserción sino que también ayudan a predecir el comportamiento del estudiante en general, ya sea que éste vaya dirigiéndose hacia el aprovechamiento o caso contrario, hacia el fracaso escolar.



Los modelos y teorías de enfoque psicológico permiten identificar variables individuales como características y atributos que diferencian a los alumnos que realizan sus estudios de forma favorable de los que no lo hacen o no logran completarlos (Himmel, 2002). Entre los modelos psicológicos se encuentra la teoría de la acción razonada propuesta por Fishbein y Ajzen en 1980, la cual considera como factores las creencias del sujeto manifestadas en conductas y las creencias normativas manifestadas por los grupos inmediatos, señalando que es posible predecir la conducta a partir de la relación de éstos, la influencia social y predisposición a la misma, entendiéndose que la intención de la conducta está en función de la actitud y de las normas subjetivas (Reyes, 2007). Basado en el modelo anterior, la teoría de Ethington de 1990 incorpora elementos como la toma de decisiones, motivación de logro y la teoría de la atribución, concluyendo que la experiencia previa sobre las prácticas académicas del sujeto influye en su desempeño y su actuar depende su autoconcepto, así como la percepción impacta sobre su estudio, metas, valores y expectativas de éxito (Himmel, 2002).

Se observa que los modelos psicológicos se enfocan más que nada en el individuo, contrario a los modelos sociológicos que se enfocan primordialmente en los factores externos del mismo, que a la vez le afectan, ya que actúan como atribución valorativa. Por ejemplo, el modelo sociológico de Spady propuesto en 1970, sugiere que las dificultades y consecuencias negativas en el estudiante tienen que ver con la falta de integración con su entorno escolar, añadiendo que la familia es un factor importante que da origen al tipo de expectativas y demandas con base a sus valores y creencias, mismas que pueden causar incongruencia con las normas que se manejan en la institución de nivel superior, causando con ello consecuencias negativas como un rendimiento insatisfactorio, efectos negativos en el desarrollo intelectual y social, la insatisfacción y la falta de compromiso con la institución (Himmel, 2002). Aproximándose al enfoque psicosocial, Bean en 1985 presenta un modelo basado en los procesos psicológicos relacionados con la integración



académica y social, enfatizando la importancia de la institución como apoyo para el éxito del estudiante (Díaz, 2008). El modelo supone que las conductas académicas son resultado de las modificaciones que sufren sus creencias y percepciones previas por los factores académicos, psicosociales, ambientes y sociales (Himmel, 2002). Martínez (2004) hace una representación de la forma en que se relacionan los distintos factores que actúan como mediadores del rendimiento académico o aprendizaje en general, señalando a los factores del entorno social y familiar, los factores del alumno y a los factores del entorno como predictores del éxito o del fracaso del estudiante. Abello, Díaz, Pérez, Almeida, Lagos, González y Strickland (2012) consideran que las características psicosociales del estudiante permiten predecir su práctica académica.

A partir de la revisión en estos modelos y estudios, se encuentra que las conductas de logro académico no se reducen sólo a las características del alumno como tampoco sólo al contexto institucional, sino a una interrelación variada y compleja de ambas dimensiones. Por lo tanto para esta investigación se opta por utilizar un enfoque psicosocial que permita la identificación y análisis de la interacción entre individuo y ambiente y así entender el proceso por el que pasa el universitario durante su estancia en la institución superior.

## **1.2 La integración en los jóvenes universitarios.**

La transición es un fenómeno inherente al estudiante y relacionado a procesos de cambios y redefiniciones el que representa para los jóvenes un período de enfrentar múltiples dificultades en lo personal, académico y social. Figuera, Dorio y Forner (2003, p. 350) la definen como un *“proceso complejo que conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales. Entre ellos está la adaptación a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que debe conocer para funcionar adecuadamente”*, de acuerdo con los autores esta experiencia puede resultar compleja y estresante para los estudiantes, debido a ello, sentimientos de inseguridad, baja autoestima, sobrecarga de trabajo y



altos niveles de ansiedad pueden presentarse con frecuencia cuando se advierten que deben invertir en más recursos personales de los perciben como disponibles.

El desenvolvimiento del estudiante universitario ha sido investigado por varios autores, entre las aportaciones más relevantes que recoge De Garay (2003) en sus escritos, es la Health, quien en 1997 apunta que sólo es posible transitar si se ha madurado en las áreas intelectuales, valorativas, en la concepción de sí mismo y en las relaciones interpersonales. Mientras que Pascarella y Terenzini (2005) y De Garay (2003) señalan a los agentes sociales como las causas generales del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, indicando que las relaciones interpersonales son un aspecto importante para lograr la independización de la familia. Terenzini, Rendon, Upcraft, Millar, Allison, Gregg, y Jalomo (1994) hacen hincapié en que la preocupación principal de la mayoría de los estudiantes es hacer amigos, considerándose como clave para sentirse conectados con la institución, por lo tanto se indica que la incorporación de las actividades académicas e interpersonales facilita la transición en ambos sistemas. Estos investigadores afirman que la transición es un fenómeno interrelacionado de variables familiares, interpersonales, académicas y organizacionales que mantienen y estimulan el aprendizaje.

Himmel (2002) indica que en 1975 Tinto expande la teoría de Spady y la fusiona con la teoría de Intercambio de Nye, a través de esta teoría explica que los estudiantes construyen su integración a partir de las actividades que perciben le proporcionara una mayor recompensa o beneficio, lo que significa que puede elegir las actividades y relaciones universitarias o, las actividades fuera de ella. Se indica que cuando la institución brinda al joven actividades que representen retos interesantes, éste puede optar por la vida universitaria, iniciando con ello un compromiso con la institución y con el logro de sus metas.

Tinto (1989) señala que la integración académica y social es la explicación del por qué un alumno se adapta y persevera en el sistema institucional.



La integración es definida como “*un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior*” (De Garay, 2013, p. 1). Es un proceso en el que los estudiantes son reconocidos socialmente como individuos competentes, mientras se ajustan a las exigencias universitarias dentro y fuera de los escenarios de clase, como son el contenido intelectual, los métodos de exposición del saber, de los conocimientos adquiridos y de los hábitos de trabajo (De Garay, 2013). Tinto (1989) en su modelo multifactorial toma en cuenta factores personales que ocurren antes del ingreso a la universidad, como son los antecedentes familiares, destrezas y habilidades del alumno, que tienen que ver con las metas que se tienen al inicio de su formación universitaria, dichas metas tendrán un impacto en las formas de relacionarse y ejecutar las actividades escolares. Si el estudiante logra la integración óptima por medio de éstas reforzará entonces esta motivación inicial, lo contrario ocurre cuando la integración no se cumple (Tinto, 1987 en Silva, 2011).

Este mismo autor (Tinto, 1987 en Silva, 2011), con base a un estudio realizado con estudiantes universitarios, identifica las situaciones más difíciles que suelen encontrar los jóvenes durante sus estudios en la universidad, entre ellos están los objetivos y metas académicos, la economía, dificultades de adaptación, incongruencia entre estudiante e institución, dificultades académicas como la insuficiencia de destrezas académicas y la falta de compromiso por tener otras responsabilidades que no corresponden con las actividades universitarias.

Resultados similares arroja un estudio realizado por De Garay con escuelas de educación superior, centrados en la exigencia académica, el ambiente sociocultural y la relación con los profesores son reportados por los alumnos como los principales cambios a los que han tenido que enfrentarse como estudiantes de nuevo ingreso (De Garay, 2001 en Silva, 2011).

Figuera, Dorio y Forner (2003) añaden al modelo otros indicadores importantes como la satisfacción de la experiencia universitaria, el desarrollo personal, la adquisición y desarrollo de



habilidades de gestión en el estudiante, que parecen ser más constantes cuando ya ha pasado por los periodos críticos del primer año como son el contraste entre sus expectativas y la realidad, la capacidad para manejar el estrés y mantener una relación positiva con sus compañeros, así como el conocimiento de su eficacia tras recibir sus calificaciones.

Autores como Tinto (1989), Huesca y Castaño (2007) y Díaz (2008) señalan que la poca interacción del joven estudiante con sus profesores y compañeros se presenta debido a la incongruencia de valores y creencias. A partir de esto, el estudiante comienza a creer que las exigencias de la institución no son compatibles con sus intereses y predilecciones como tampoco lo son sus valores y afinidades sociales, por lo tanto prefiere no establecer relaciones con los mismos, lo que conlleva a una situación de insuficiente integración. Para algunos jóvenes la identificación consiste en advertir que las metas que tenían en un principio no corresponden con sus intereses actuales, lo que los lleva a realizar una búsqueda de las metas que sí lo hacen (Tinto, 1989; Huesca y Castaño, 2007). Al respecto Tinto (1989) señala que los alumnos que aún no definen sus metas, sean estudiantes de nuevo ingreso o el que ya tengan una trayectoria en la escuela, impacta en la ausencia de interés de satisfacer las exigencias del medio. Por lo tanto, mientras más firme sea la intención de permanecer y terminar una carrera universitaria mayor será la posibilidad de llevar a cabo conductas para lograrlo.

De Garay (2013) hace una construcción metodológica, con base a lo reportado por los universitarios participantes de su estudio, de los niveles de integración clasificándolos en tres. Los alumnos con baja integración no tienen una participación activa en clase, asisten a clase pero no son muy puntuales, no establecen relaciones estrechas con compañeros ni maestros, le dedican pocas horas al estudio y a trabajos escolares, no se ajustan completamente a las reglas y normas de la institución. Los estudiantes con integración media se pueden manifestar de dos maneras, la primera corresponde a la poca participación activa en clase pero dedicando gran parte de su tiempo



a leer y a realizar sus trabajos escolares en horario extraclase; la segunda, tiene que ver con la participación activa en clase pero sin dedicar el tiempo necesario a los trabajos escolares ni a la lectura. Estos estudiantes conocen, pero no ejecutan de forma completa las reglas universitarias. Los jóvenes con alta integración tienen una constante presencia y participación activa en clase, invierten mucho de su tiempo extraescolar para realizar la lectura de contenidos relacionados a su carrera y la elaboración de trabajos escolares. Estos alumnos han comprendido y llevado a cabo los códigos y exigencias de la institución universitaria.

La población joven se encuentra en una etapa de preparación para la vida adulta, de acuerdo con lo revisado, esta etapa está mediada por la interacción de variables biológicas, psicológicas y sociales. La maduración de las dos primeras, así como la connotación contextual, permitirán al joven la oportunidad de adaptarse y participar como miembro activo de la sociedad (Duarte, 2001).

### **1.3 Confusión de identidad.**

El enfoque psicosocial tiene como objeto de estudio la relación individuo-sociedad señalando que el ser humano debe entenderse como un sujeto en relación con los otros, los procesos sociales en los que participa y su contexto. En otras palabras, el individuo es un sistema influenciado por la cultura, por lo que su forma de comportamiento se desarrolla de acuerdo a ésta.

Erik Erikson en 1963 (Hook, 2009) postula la teoría del desarrollo psicosocial en los seres humanos. Se compone de ocho etapas a las cuales naturalmente el individuo debe hacer frente durante toda su vida, sólo se puede pasar a la siguiente fase si se ha enfrentado y finalizado con éxito las exigencias o crisis de la anterior, en caso de no ser así, el individuo no podrá desempeñarse de forma óptima en las siguientes. De las ocho etapas, el joven se encuentra atravesando la etapa cinco, cuya característica es búsqueda de identidad vs. difusión de identidad. Ésta se presenta en personas que van de los 13 a los 21 años. Es considerada como un punto crucial en el desarrollo del individuo, ya que debe hacer una integración de la persona en que se ha convertido de acuerdo



su historia y con lo que la sociedad espera que sea con visión hacia el futuro. La etapa de confusión de identidad explica las experiencias del joven ante los sentimientos de identidad y la exigencia de corresponder con los roles que su medio le solicita de acuerdo a su crecimiento psicológico y biológico. Esta etapa se ve caracterizada por la exploración del joven sobre las posibilidades que permiten llevar a cabo los roles característicos de la edad adulta, a partir de ello y tomando como base sus experiencias previas comienza la formación de su identidad. Se dice que cuando el individuo tiene la oportunidad de explorar es cuando surge un firme sentido de identidad, lo que es difícil cuando su contexto es demasiado insistente sobre las creencias y elecciones que debería adoptar, no permitiéndole efectuar la búsqueda y descubrimiento de sí. Entendiéndose que son las relaciones del sujeto con los otros lo que mantiene la estabilidad de la identidad, ya que ambas son necesarias para la exploración. Cuando las relaciones son inestables pueden crearse dificultades para quien aún no construye un concepto convincente de sí mismo o de su relación con los otros. La resolución de esta etapa ocurre cuando un sentido firme de la identidad es alcanzado y con ello la conducta y la adquisición de los roles de su medio cultural (Hook, 2009).

Sobre ello, Krauskopf (2001) menciona que entre los logros de un desarrollo pleno de la juventud está la autonomía, el control interno, la intimidad efectiva y tener un rol social valorado, para ello se necesita de realizar exploración de capacidades y descubrir así su sentido de vida y pertenencia.

Tal y como Erikson señala, los estudiantes que ingresan a la universidad se encuentran en el estadio de *identidad versus confusión*, momento de formación y autodefinición en que la universidad influye en la integración. Chickering y Reisser (1993) retoman esta teoría y proponen un proceso de formación que se constituye de siete vectores o etapas que implican el desarrollo de la autonomía, entendida como la capacidad de mantener y regular el equilibrio de la aproximación y distanciamiento con los demás, especialmente con la familia, y con ello favorecer su adaptación



de forma independiente a partir de un autoconcepto positivo y seguro de sí mismo que conlleva a determinar y a llevar a cabo las acciones necesarias para el logro de sus objetivos, es decir, la identificación sobre quién es y la capacidad de hacer elecciones fieles a sí mismo y a sus aspiraciones (Chickering y Reisser, 1993 en Soares, Guisande y Almeida, 2007). A continuación se revisa esta teoría sobre el desarrollo psicosocial del estudiante.

#### **1.4 Teoría de Siete Vectores de Desarrollo en los Estudiantes.**

Chickering y Reisser (1993) explican el proceso de desarrollo de la identidad a partir de su teoría de Siete Vectores de Desarrollo, la cual explora el proceso de desarrollo de la identidad en estudiantes de educación superior. Para Chickering dicho desarrollo implica la diferenciación y la integración de nuevas ideas y valores con las de uno mismo. Los vectores simbolizan la dirección y magnitud de desarrollo de los estudiantes universitarios, describiendo las principales vías hacia la individualización. Estos vectores resultan contrarios a lo que son las etapas, ya que el desarrollo de cualquier vector puede ocurrir e interactuar a lo largo de los otros. Sin embargo, el paso de menor a mayor vector representa que se ha alcanzado un mayor desarrollo y la acentuación de las habilidades, la fuerza, la confianza, la conciencia, la complejidad y la integración, pero no descarta el retorno a lo ya atravesado. De acuerdo con ello, este proceso sugiere el desarrollo de la autonomía e individualización, sino también de relaciones positivas con otros individuos y grupos. Los 7 vectores que el alumno debe desarrollar durante el proceso de ajuste y transición a la vida universitaria son: a) Desarrollo de competencias intelectuales, sociales e interpersonales, referido a la confianza con que el estudiante asume retos y alcanza sus objetivos, b) Gestión de las emociones, es la capacidad para reconocer y aceptar las emociones, expresarlas y controlarlas, c) Desarrollo de la autonomía y la interdependencia, relacionada al desarrollo de la independencia emocional e instrumental, d) Desarrollo de relaciones interpersonales, relacionada con la aceptación y la tolerancia de las diferencias individuales, así como el establecimiento de relaciones



íntimas, e) Establecimiento de la identidad, tiene que ver con la autoaceptación tanto en apariencia, género y orientación sexual, sentido de sí en un contexto social, histórico y cultural, clarificación del autoconcepto, autoaceptación y autoestima, así como de estabilidad e integración personal, f) Desarrollo del propósito, es la toma de decisiones, afirmación de intereses personales y el establecimiento de compromisos, g) Desarrollo de la integridad, entendida como la congruencia de valores personales y humanos del estudiante (Chickering y Reisser, 1993).

El desarrollo de la identidad, de acuerdo con este supuesto, ocurre cuando se resuelven los conflictos conforme a la realización de estos vectores, ya que el individuo puede ajustarse a las diferentes situaciones de la vida universitaria. Chickering y Reisser señalan que es necesario que el sujeto haya desarrollado, en primera instancia, los primeros cuatro vectores antes de considerar los otros, ya que la resolución de los iniciales impacta en el establecimiento adecuado de los siguientes. De forma que la adquisición de competencias, emociones, autonomía y relaciones interpersonales contribuyen al desarrollo de la identidad, y ésta al desarrollo de su integración.

Son varias las investigaciones que indican que el ajuste a la universidad depende de la relación entre las características del alumno y de las características de la institución. Por tanto, el sujeto alcanza su integración una vez que ha reestructurado su estilo para relacionarse y para trabajar en una forma diferente a como lo ha hecho según su experiencia escolar previa para cumplir ahora con los compromisos y responsabilidades propias de la educación superior (Tinto, 1993 en De Vries, León, Romero y Hernández, 2011; Soares, Guisande, Diniz y Almeida, 2006).

Tras estos supuestos surge la necesidad de identificar los aspectos involucrados con el desarrollo de las competencias fundamentales del individuo que ocurren durante su transición y que hacen frente a las situaciones que se conciben durante la misma y que definen sus acciones.

### **1.5 El propósito del presente trabajo.**



El propósito de este trabajo es el de explorar los elementos involucrados en la integración del estudiante universitario durante su transición a la educación de nivel superior.

Como ya se ha mencionado, dicha transición ocurre de forma diferente para cada estudiante, algunas veces se da en un período de tiempo corto, en otros puede ser más extenso, mientras que muchos otros no logran completarla. Algunas de las causas que influyen en esa transición son los factores familiares, personales e institucionales. Al respecto se han propuesto ya varios modelos que ayudan a explicar la red de interrelación multivariante entre dichos factores, encontrándose que dependiendo de ciertas relaciones es que el alumno puede trascender en la universidad de forma exitosa, regular o en su caso, fracasar durante la marcha.

En la literatura se ha encontrado, desde distintos modelos psicológicos, al factor motivacional como un elemento importante en la búsqueda de intereses, propósitos y alternativas que originan las acciones necesarias para el logro de metas y objetivos en el joven estudiante, sean estos relacionados a lo académico, social y/o personal, lo cual puede verse relacionado al tipo de ajuste que efectúa a lo largo de su trayectoria universitaria, ya que cualesquiera que sean los logros que éste persiga, se verán manifestados en su conducta. Consideran que la motivación del individuo es un factor importante en la elección de alternativas de acción para la consecución de la satisfacción de diversas necesidades y una óptima adaptación. Sin embargo, no todos los psicólogos o investigadores parecen aceptar el supuesto respecto al papel que la motivación desempeña en el análisis explicativo de la conducta, ya que lo interpretan como un elemento redundante, que debería eliminarse de la investigación experimental (Barberá, 1997).

Siguan (1979 en Barberá, 1997), indica que una psicología que no confiere a la motivación un lugar relevante en sus preocupaciones no debería considerarse como ciencia de la conducta, ya que sin ella no es posible el comportamiento.



Estas diferencias de opiniones en la investigación psicológica causa confusión e ideas ambiguas y divergentes sobre las generalidades motivacionales en Psicología. Sin embargo, la consideración sobre los temas motivacionales no pueden dejarse de lado debido a la complejidad y dificultad que se ha encontrado para acceder a ellos. Debido a que son varias situaciones en las que se puede ver manifestada y asociada a cierto tipo de conductas. Por ejemplo, es común encontrar en el ámbito educativo que alumnos, maestros y padres suelen atribuir la falta de interés por el estudio y el aprendizaje al bajo nivel motivacional (Barberá, 1997). Es por ello que se desea analizar la orientación motivacional como factor relevante que guarda relación con la adaptación del estudiante universitario durante las transiciones que experimenta durante esta etapa de su vida.

De manera similar la formación de identidad ha sido objeto de discusión respecto a su ambigüedad y especificidad, ya que se caracteriza por ser a la vez estable y provisional, individual y colectiva, subjetiva y objetiva, biográfica y estructural (Ramírez, 2009).

La identidad es generalmente descrita como lo subjetivo, como Dubar (1991 en Cabral, Villanueva, Estrada, González, Juárez, Hernández, Flores y Nacar, 2006) afirma, la identidad es el resultado estable, provisorio, individual, colectivo, subjetivo, objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones. La definición de identidad depende entonces de la concepción y percepción que la sociedad tiene de su propio estado dentro de la misma. Por lo que la identidad de las personas está en constante redefinición de uno mismo con relación a los demás, aunque ésta se establece sobre una base difícil de cambiar (Brubaker y Cooper, 2001 en Cabral et al., 2006). No obstante, el estudio de la misma es necesario como elemento sustancial en la formación de los estudiantes.

## **2. Capítulo 2. El estudio de la motivación; enfoques y teorías principales.**

Durante la historia de la humanidad el concepto de motivación ha sido objeto de estudio para explicar y predecir el comportamiento de los individuos.



Las primeras teorías psicológicas atribuían su causa a las necesidades innatas del ser humano, como Maslow que en 1943 sugería que los individuos responden de acuerdo a sus necesidades, las cuales van desde las orientadas a la supervivencia hasta las orientadas al crecimiento personal, estas últimas alcanzadas tras haberse satisfecho las primeras. Por otra parte, a partir de los años veinte, las teorías psicoanalistas señalaban que la motivación es un proceso en que se ven involucrados los impulsos, mientras que el conductismo se concentró en los estímulos externos en términos de asociación de contingencias de recompensa (Palmero, Fernández, Martínez, y Chóliz, 2002; Reeve, 1994).

A partir de ello, en los cincuenta McClellan y Atkinson tomaron en cuenta el factor ambiental como causante del motivo, señalando que éste se basa en la emoción y en la expectativa de cambio que demandan las condiciones ambientales, sugiriendo así que los motivos sociales son aprendidos. Desarrollaron la Teoría de la Motivación de Logro, indicando como necesidades el logro, el poder y la afiliación (Palmero, 1997).

En los sesentas el enfoque cognitivo hace su respectiva aportación explicando el proceso motivacional como la transformación de información en constructos cognitivos como lo son planes, metas, esquemas, expectativas, evaluaciones, atribuciones y conceptos, que indicaban, influyen en la construcción de la motivación (Meece, Anderman y Anderman, 2006; Kohler y Reyes, 2010). White postula el Efecto Motivacional que sugiere que el ser humano tiene la necesidad de sentirse eficaz y es por ello que trabaja continuamente en el desarrollo del dominio de habilidades. Así mismo, en 1968 De Charms señala que las personas tienen la necesidad de sentir que son ellos quienes producen la voluntad de sus comportamientos en lugar de verse obligados a actuar sólo para ganar recompensas y evitar castigos (Palmero, 1997).

Es en los 80's cuando la motivación explicada desde las teorías sociocognitivas comienza alcanzar notabilidad, como la Teoría de Atribución propuesta por Weiner en 1979, que vincula los



logros académicos a la interpretación que hacen los individuos acerca de sus propios éxitos y fracasos, la Teoría de Logro que se basa en las metas del alumno, y la Teoría de Orientación de Meta, que analiza el comportamiento de logro, el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos en relación a sus metas (Meece, Anderman y Anderman, 2006; Kohler y Reyes, 2010).

Otra de las teorías de este índole es la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), la cual pertenece a los enfoques que en los 80's incorporan el boom cognoscitivista para ampliar los enfoques experimentales de los 60's y 70's. La Teoría de la Autodeterminación explica que el grado en que las personas realizan sus acciones y se comprometen en éstas en un sentido de elección voluntaria, se basa en una serie de mecanismos psicológicos reguladores de conducta. Considera que la motivación es un continuo determinado por niveles de autodeterminación, que va desde la forma más intrínseca hasta la amotivación o falta de motivación, identifica que tanto los aspectos sociales del ambiente como las relaciones interpersonales con maestros y pares, la estructura educativa y apoyo social de la institución por mencionar algunos, median en la motivación del estudiante (Deci y Ryan, 2000b), pero sin dejar de lado las experiencias previas del alumno tanto en lo académico, familiar y social, sus creencias, valores, autoconcepto y expectativas sobre el futuro. La interrelación variada de dichos factores conlleva a la forma de regulación a la que el sujeto responde de forma constante, definiendo su orientación motivacional. A partir de esta teoría surgen cuatro mini teorías; Teoría de la Evaluación, Teoría de la Integración Orgánica, Teoría de las Necesidades Básicas, y Teoría de las Orientaciones Causales (Moreno y Martínez, 2006).

## **2.1 Definición de motivación.**

Durante años la literatura ha ofrecido una amplia variedad de conceptos y teorías variadas sobre motivación. Desde la psicología el estudio de la motivación se basa en la causa del comportamiento de los individuos, da inicio, elección, intensidad y finalización a la ejecución de



conductas específicas en situaciones específicas, o el que éstas se realicen de una forma y no de otra (Palmero, 1997).

El término motivación es derivado del verbo latino moveré que significa moverse. Desde el enfoque sociocognitivo Kohler y Reyes (2010, p. 1) lo explican como un “*proceso de secuencia temporal que dirige, activa y sostiene la conducta*”.

De la Fuente (2002) señala a la motivación como un constructo hipotético que da inicio, dirección y perseverancia a una conducta dirigida al alcance de una meta académica específica enfocada en el aprendizaje, el rendimiento, el yo y la valoración social. Y en el que están implicados el valor que se les da a las metas, la percepción de las competencias, las atribuciones causales y las reacciones emocionales. Estas definiciones concuerdan en que la motivación es la razón del por qué y cómo se manifiesta la emisión de una conducta. Cabe recalcar que la motivación es un constructo hipotético no observable, así como los conceptos motivacionales de instinto, impulso o necesidad. Por lo tanto sólo es posible deducirse de forma indirecta a partir de la observación de conductas específicas y por los estímulos que las anteceden y sus consecuencias.

Para Ryan y Deci (2000) estar motivado significa ser “movidado a hacer algo”. Por eso señalan, que cuando una persona no siente ningún impulso por actuar se define como desmotivado, mientras que al contrario, cuando alguien lo está se considera motivado. De la misma manera señalan que la cantidad o nivel de motivación en las personas varía, así como su tipo de motivación, refiriéndose a éste como orientación de motivación, que son las actitudes y los objetivos que producen la acción consecuente. Estos autores plantearon una teoría interesada en explicar la motivación de acuerdo a los tipos de regulación a los que el sujeto es expuesto, llamada Teoría de la Autodeterminación. De la cual a continuación se hace una descripción acerca de su origen y explicación, para ello se han retomado los escritos más destacados acerca de la misma (Deci y Ryan, 1985; 2000a; 2000b; 2008; Ryan y Deci, 2006).



## **2.2 Teoría de la Autodeterminación; motivos intrínsecos y motivos extrínsecos.**

### **2.2.1 Antecedentes.**

Deci en 1975 (en Decy Ryan, 2000b, 2008), explora y desarrolla el concepto de motivación intrínseca, la cual define como la realización de actividades en las que las personas se encuentran interesadas y que pueden seguir realizándolas sin obtener a cambio una recompensa. Este tipo de actividades los hace experimentar la eficacia o la competencia, a medida que el individuo experimente dicha satisfacción de competencia y autonomía su participación en actividades de este tipo incrementa. Deci considera los motivos intrínsecos como actividades autodeterminadas, es decir, cuando el individuo las realiza por propio interés y no porque el realizarlas conlleve algún tipo de recompensa. De hecho menciona, que cuando se otorgan recompensas extrínsecas por la ejecución de estas conductas, la motivación intrínseca tiende a disminuir, ya que el individuo ya no es quien tiene el control sobre la ejecución de la conducta, sino que son las recompensas lo que lo regulan, por lo tanto se señala que la autonomía es un factor importante en el mantenimiento de la motivación intrínseca. Se entiende entonces, que el sentido de autonomía decreta cuando reforzadores o castigos son presentados tras la emisión de una acción intrínseca (Deci y Ryan, 2000b).

### **2.2.2 Motivación intrínseca.**

Como se mencionaba previamente hay diferentes enfoques en cuanto a motivación, mientras que hay supuestos que la consideran innata otros atribuyen su causa al aprendizaje sobre las condiciones del ambiente. De acuerdo con Deci y Ryan (1989), la motivación intrínseca es innata, pero el grado de motivación varía en relación con las condiciones del ambiente, en otras palabras, el interés o atracción por ciertas actividades surgen de la tendencia natural intrínseca, y es durante esta interacción con su ambiente, cuando los comportamientos externamente regulados



son internalizados e integrados a uno mismo. Las diferencias de orientación surgen a partir de la exposición a diferentes tipos de ambientes, ocasionando que algunos individuos que tiendan a operar más de forma autónoma y mientras que otros se orientan más a los factores externos controlados (Neighbors, Lewis, Fossos y Grossbard, 2007).

### 2.2.3 Motivación extrínseca.

La motivación extrínseca sucede a partir del tipo de regulación provocada por el ambiente, al proporcionar alguna forma de consecuencia agradable o desagradable para el sujeto, en criterio de lo que se considera una conducta aceptable socialmente, por lo que su satisfacción depende entonces, de la obtención de recompensas o de la evitación de castigos (Deci y Ryan, 1985, 2000b; Ryan y Deci, 2006).

Las conductas extrínsecamente motivadas, consideradas como menos autónomas, son las reguladas externamente por el ambiente. Éstas se refieren al conjunto de reglas, leyes y normas sociales en las que se basan las contingencias de los actos. La conciencia de las contingencias es internalizada y las conductas reguladas se manifiestan como lo que uno debe hacer o no en un contexto particular, a esto se le llama introyección. A continuación, estas regulaciones introyectadas son valoradas o identificadas por el propio sujeto, las cuales son integradas con otras regulaciones internalizadas formando un todo coherente y cohesivo del autoconcepto (Neighbors et al., 2007). Tal como señala Erikson en su teoría, a partir de la propia individualidad, conociéndose a sí mismo y siendo el mismo es cuando uno desarrolla su identidad, definiendo aspectos de sí mismo a la vez que lo hace a través de la relación con las nuevas situaciones que el ambiente le presenta y su enfrentamiento a ellas.



#### 2.2.4 Planteamiento de la Teoría.

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) se basa en las teorías de White y de Charms, quienes afirman que las conductas del individuo se originan para satisfacer las necesidades de sentirse efectivo y el sentir que controla su conducta. A partir de ello, Deci y Ryan identifican tres necesidades psicológicas; competencia, relación y autonomía, dichas necesidades pueden verse identificadas en la teoría de desarrollo de Chickering, que como ya se ha mencionado, se enfoca en estudiar la formación de la identidad a partir del desarrollo de distintos aspectos a lo largo de su vida universitaria, las cuales tienen que ver con la competencia, el control de emociones, la autonomía, relaciones interpersonales, el establecimiento de la identidad, propósitos e integridad. Ambas teorías se dirigen al desarrollo psicológico del sujeto tanto en lo individual como en su relación con su medio social, que le permite integrarse de forma social y académica.

La teoría se sustenta en una base organísmica- dialéctica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta, señala que las personas son organismos activos con necesidades psicológicas propias al crecimiento que a su vez integra elementos de su contexto social en sí mismo (Deci y Ryan, 1985). Dicha integración es probable cuando las condiciones del ambiente permiten experimentar y satisfacer estas necesidades, cuando no ocurre así, se desarrollan entonces ajustes defensivos para evitar consecuencias negativas.

El ambiente influye en la forma en que el individuo responde al mismo, ya que media en la satisfacción de sus necesidades. A estas formas de regulación de respuesta se les conoce como orientaciones causales, que son producto de las orientaciones motivacionales y tipos de metas, ambas variantes en los individuos.



### 2.2.5 Teoría de la Orientación Causal.

A partir del estudio sobre los tipos de motivación intrínseca y extrínseca, Deci y Ryan proponen una mini teoría conocida como Orientaciones Causales, que postula que la tendencia a cierta orientación motivacional de acuerdo al tipo de regulación producida ya sea de forma intrínseca o de forma extrínseca. Para ello señala tres tipos de orientaciones; autónoma, controlada e impersonal, la primera es regulada por la motivación intrínseca, mientras que las otras dos están reguladas por la motivación extrínseca. Las características de dichas orientaciones se detallan de la forma siguiente.

La **orientación autónoma** ubica al individuo cuyo comportamiento se basa en un sentido de autodeterminación o voluntad. Estos individuos buscan activamente oportunidades que se relacionen con sus valores e intereses personales. Esta orientación se relaciona con altos niveles de bienestar, desarrollo del yo, personalidad integrada, y logro de metas (Deci & Ryan, 2000a, 2000b; Sheldon y Kasser, 1995).

La **orientación controlada** corresponde a individuos cuya percepción es que sus conductas son controladas por demandas externas o por impulsos parcialmente internalizados. Es asociada con el interés en contingencias de control externo, afecto negativo, y autoconocimiento público (Deci y Ryan, 2000a, 2000b). Cuando las conductas del individuo no responden a una regulación motivacional, es decir se actúa sin una intención en particular, la Teoría de la Autodeterminación o TAD, usa el término de desmotivación para referirse este tipo de orientación (Deci y Ryan, 2000b). También conocido como orientación impersonal, que se define como la creencia de incapacidad para lograr un resultado esperado y atribuye las causas de los eventos a agentes externos y no a sí mismo (Moreno y Martínez, 2006). Las personas perciben que sus acciones no tendrán un gran impacto en el entorno, por lo que no se preocupan por llevarlas a cabo (Deci y Ryan, 2000b).



La **orientación impersonal** tiene como característica la creencia de no poseer los recursos necesarios para regular las propias acciones y obtener los resultados deseados. Se desarrolla un sentimiento de incompetencia que los hace vulnerables a experiencias de fracaso, síntomas depresivos y ansiedad social (Deci y Ryan, 2000a, 2000b).

#### **2.2.5.1 Cambio de orientación motivacional.**

En investigaciones por Deci y Ryan (2008) se ha encontrado que el utilizar recompensas extrínsecas para hacer una actividad que es interesante intrínsecamente afecta la motivación intrínseca en lugar de incrementarla. Se encuentra que cuando las personas reciben recompensas extrínsecas como premios u objetos materiales con el fin de hacer una actividad intrínseca interesante, ésta tiende a disminuir llevándolos a perder interés en ella. Por lo que se ha deducido que cuando los individuos se sienten motivados intrínsecamente a realizar ciertas actividades tienen un sentido de autonomía, el cual pierden cuando son recompensadas o amenazadas para hacerlas, ocasionando sentirse controlados, ya que no tienen control sobre sí mismos (Deci y Ryan, 2000 en Deci y Ryan, 2008). Cuando se emplean consecuencias contingentes para reforzar o castigar una conducta intrínseca el individuo puede desarrollar entonces una motivación extrínseca que lo llevara a realizar acciones por la contingencia futura y no porque en realidad se interese en ella.

#### **2.2.6 La Teoría de la Autodeterminación y el Estilo de Identidad como factores psicosociales relacionados.**

Previamente se ha mencionado que en el proceso de transición juega un papel importante la identificación de estilo de identidad del sujeto.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y la teoría de Estilo de Identidad (Berzonsky, 1989), se asemejan en que se explican como procesos de internalización y desarrollo de la integración personal. Para la TAD la internalización depende de los valores y normas del



medio social que el individuo ha adquirido para sí, lo que concuerda con la teoría de Berzonsky que considera que la identidad es el resultado de una estructura conceptual que integra la autopercepción y las experiencias de la interacción con el medio físico y ambiental. El estilo de identidad es entendido como una característica conductual constante y resistente al cambio, formada a partir de las interacciones sociales y que dirige al sujeto a adaptarse a las demandas de la vida diaria (Berzonsky, 1989). Por lo tanto, ambas teorías convienen en que los procesos de autorregulación e identidad se desarrollan cuando se está en convivencia con el mundo exterior (Soenens, Berzonsky, Vansteenkiste, Beyers y Goossens, 2005).

Sin embargo, sobre la forma en cómo ocurre se encuentran diferencias. La Teoría de la Autodeterminación explica que los individuos son organismos activos, orientados al crecimiento y con tendencias naturales hacia el desarrollo de una identidad más elaborada e integrada. Por lo que las acciones se guían por un equipo natural para vivir de acuerdo con sus motivaciones, necesidades y valores. Estas tendencias naturales no son la única motivación, ya que tal integración también se ve influenciada por la interacción continua con los agentes sociales del medio ambiente, es decir de su contexto social (Soenens y otros, 2005).

La teoría de la identidad se enfoca más en los procesos sociocognitivos en la formación de la identidad, a través de construcciones cognitivas con sentido de quién es y su realidad. Pero al igual que la TAD se señala que la identidad se desarrolla en interacción continua con el mundo físico y social (Soenens y otros, 2005).

Aunque hay diferencias entre las teorías también hay semejanza entre los conceptos que manejan ambas.

Kaplan y Flum (2009) señalan que la integración de la motivación académica y la identidad son fundamentales en la dinámica sociocultural de los estudiantes, añadiendo que de acuerdo con



algunas investigaciones la identidad tiene implicaciones en el desarrollo de las competencias y la motivación, indicando que ambos procesos parecen poseer vínculos entre sí.

La teoría del Estilo de Identidad se discute en mayor detalle a continuación.

### 2.2.7 El Estilo de Identidad.

Eysenck en 1968 (en Flum, y Kaplan, 2006) propone que la exploración juega un papel crítico en la formación de la identidad y el desarrollo de los jóvenes, ya que el individuo juega un papel activo en el proceso de autodefinición y construcción en la exploración de su propia identidad. El individuo busca información sobre sí mismo y su entorno para dar solución a problemas y tomar decisiones sobre su estilo de vida.

Al respecto, Lapan (2002 en Flum y Kaplan, 2006) señala que la exploración impacta en la elección de opciones de carrera o en la elección vocacional de los estudiantes. Considera que la conducta exploratoria es fundamental en la elección vocacional, ya que tras realizar una exploración sobre los propios intereses, habilidades y valores, es posible elegir una carrera apegada a ello y significativa para el sujeto. Para ello, el individuo tiene que verse intrínsecamente motivado para dar inicio a este proceso conduciéndolo hacia sus objetivos.

El concepto de exploración tiene que ver con que el estudiante examine, investigue y evalúe la importancia y significado de los contenidos, dar sentido de quién es y quién desea ser.

Marcia (1993 en Flum, y Kaplan, 2010) retoma las ideas planteadas por Erikson y enfatiza que las dimensiones de exploración y compromiso pueden ser empleadas para determinar el estado de formación de la identidad, para lo cual sugiere cuatro etapas; difusión, donde no hay compromiso ni autoexploración; delegación o exclusión que se refiere a la existencia de compromiso pero ausencia de auto-exploración; moratorio, en el que existe la autoexploración pero



no se hacen compromisos firmes y; el estado de logro, que es cuando se presenta compromiso seguido de la autoexploración.

A partir de la propuesta de Marcia, Berzonsky (1994) propone un modelo social-cognitivo de desarrollo de identidad que hace hincapié en las diferencias sobre cómo las personas se encaminan o evitan la construcción de su identidad.

En 1989 Berzonsky, en sus investigaciones sobre estilos de identidad, propone tres estilos;

a) el **estilo informativo** se enfoca en la búsqueda de información para hacer frente a las cuestiones de identidad a través de acciones de autoexploración, recolección y evaluación de alternativas, se asocia con la apertura a nuevas ideas y al afrontamiento de problemas;

b) el **estilo normativo** implica la preocupación por la percepción de los estándares, normas y valores del grupo de referencia, lo que representa una autoevaluación sobre seguir con dichas tendencias y tomar las decisiones y acciones pertinentes a ello. Este estilo se asocia con actitudes y reacciones defensivas tras información que amenace con las creencias, valores y percepciones de sus estándares normativos, y;

c) el **estilo difuso/evasivo** consiste en una preocupación del sujeto sobre la impresión que los demás puedan tener hacia él y la obtención de su aprobación, por lo que para hacer frente a los problemas de identidad, recurre a la evitación y/o transformación sistemática y constructiva de la información relacionada con uno mismo, presenta falta de voluntad para comprometerse y tomar decisiones por creer que no está a la altura de los estándares sociales.

De acuerdo con esta descripción, el estilo de identidad parece estar relacionado con el bienestar del sujeto. Ya en estudios realizados por Berzonsky (1990, 2002, 2003 en Vleioras y Bosma, 2005) se observan relaciones significativas entre ambos, mencionando como anteriormente, que un estilo informativo presenta menos estrés y ansiedad que un estilo difuso/evasivo cual es relacionado con ansiedad, poco control emocional, depresión y conductas



mal adaptativas. Mientras que un estilo normativo se encuentra relacionada con conductas efectivas pero también a la ansiedad y evitación emocional. Según Erikson el resultado deseable de la formación de la identidad tiene que ver con el buen juicio, sentido de unidad interior y la capacidad para hacerlo bien, por lo que esa persona puede identificarse como alguien con bienestar de forma psicológica (Vleioras y Bosma, 2005).

### 2.2.8 Bienestar.

Existen varias concepciones acerca de la naturaleza de bienestar, entre las más relevantes se encuentran el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico (Urry, Nitschke, Dolski, Jackson, Dalton, Mueller, Rosenkranz, Ryff, Singer y Davidson, 2004).

En la actualidad existen dos perspectivas teóricas que explican el concepto de bienestar subjetivo; la primera, postula que la satisfacción con la vida en general depende de la satisfacción en los diferentes dominios de vida, las personas pueden juzgar sobre la satisfacción basándose en estrategias de conjetura; la segunda, asume que la satisfacción determina el nivel de satisfacción en cada una de las áreas vitales, es decir, las personas pueden atribuir su satisfacción con base en conclusiones emocionales. Schwarz y Strack, Fox y Kahneman (1991 y 1992 en Díaz y Sánchez, 2002) señalan que es el individuo quien establece sus referentes de bienestar, por lo que es importante conocer cómo las personas construyen su satisfacción.

Por otra parte, Deci y Ryan (2002) a partir de una revisión extensa sobre el bienestar señalan dos perspectivas de ésta; la primera trata de la felicidad o bienestar hedónico, y la otra es relativa al potencial humano o bienestar eudaimónico, estas son conocidas con los conceptos de bienestar subjetivo (BS) y bienestar psicológico (BP) respectivamente.

La tradición del BS se expresa en términos de satisfacción con la vida en general y la felicidad, su medición incluye medidas de presencia o ausencia del funcionamiento positivo en la



vida (Urry y otros, 2004). Al respecto de la medición, Diener (2000 en Urry y otros, 2004) ha identificado cuatro componentes para ello; la satisfacción de vida, la satisfacción con dominios importantes como el trabajo, la frecuencia de emociones agradables, y la poca frecuencia de emociones desagradables.

Por otro lado, el BP ha sido investigado por Ryff y sus colegas, el cual se basa en gran medida en las formulaciones del desarrollo humano y los desafíos existenciales de la vida (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002; Urry y otros, 2004).

Si bien Bienestar Subjetivo y Bienestar Psicológico han sido usados como sinónimos, el BS, además del componente psicológico involucra otras áreas, como la satisfacción de necesidades fisiológicas, mientras que el BP trasciende la reacción emocional inmediata o estado de ánimo y se enfoca tanto en factores estables duraderos, los cuales parecen ser los más fuertes (García y González, 2000). De acuerdo con Keyes, Shmotkin y Ryff (2002), el bienestar psicológico engloba lo que uno necesita para funcionar o estar psicológicamente bien, es decir se asocia el BP con el desarrollo del potencial humano, en comparación con el bienestar subjetivo definido como el sentirse bien o feliz.

#### **2.2.8.1 Bienestar Psicológico.**

Ryff, Singer y Dienberg (2004) definen el bienestar psicológico como el pensamiento que justifica todo aquello que permite alcanzar la felicidad, instando que la ocupación principal en la vida es reconocer y desarrollar las capacidades únicas y naturales. Surge como enfoque psicológico en la década de 1960, basándose en elementos de la psicología positiva de autores como Maslow, Rogers, Erikson, Allport y Jahoda.

Aristóteles escribió por primera vez acerca de eudaimonia como la realización del potencial verdadero. Se enfoca en que la vida es reconocer y darse cuenta de estos talentos como



responsabilidad del individuo para encontrar su existencia (Ryff y otros, 2004). Teóricos sobre el desarrollo como Erikson manifestaron que existen tareas específicas de acuerdo con la edad del individuo y la forma en que éstas son resueltas con éxito.

Conforme a esto, Ryff (1989) sugiere un modelo multidimensional del BP que se manifiesta en seis dimensiones psicológicas. Cada dimensión del BP articula diferentes retos individuales que pugnan por funcionar positivamente. Estas dimensiones son seis y se ejemplifican a continuación, a) cuando la gente trata de sentirse bien acerca de sí mismos, incluso aunque es consciente de sus propias limitaciones (auto-aceptación), b) también trata de desarrollar y mantener relaciones cálidas y de confianza (relaciones positivas con los demás) para, c) ajustarse a su medio ambiente con el fin de satisfacer las necesidades y deseos personales (dominio del medio ambiente), d) el ser individual dentro de un mayor contexto social, que es cuando las personas buscan un sentido de auto-determinación y autoridad personal (autonomía), e) una tarea fundamental es encontrar la energía y desafíos de uno mismo (propósito en la vida), f) así como también, aprovechar al máximo los talentos y capacidades (crecimiento personal) (Keyes y otros, 2002).

#### ***2.2.8.2 La Teoría de la Autodeterminación asociada al Bienestar y al rendimiento escolar.***

Según Deci y Ryan, la TAD se ha podido aplicar en muchos ámbitos como la educación, las organizaciones, el deporte y la actividad física, la religión, la salud y la medicina, la crianza de los hijos, los entornos virtuales y los medios de comunicación, las relaciones cercanas, y la psicoterapia. Algunos de estos campos son similares a las dimensiones a las que se dirige el Bienestar Psicológico. Deci y Ryan (2006) sugieren que algunas investigaciones han analizado cómo los ambientes controlados y los que promueven la autonomía impactan en el funcionamiento y el bienestar, así como el rendimiento y la persistencia. Por lo tanto, se ha intentado aplicar la



autodeterminación y la evidencia empírica en el fomento de la autorregulación sana y la salud mental positiva.

En sus investigaciones Deci y Ryan (1985) han encontrado que principalmente los individuos con orientación autónoma muestran un estilo regulatorio entre las tres necesidades de competencia, relación y autonomía, lo cual genera en ellos un mayor índice de bienestar, se relaciona con relaciones positivas y satisfacción. Mientras que la relación entre la orientación controlada y bienestar muestra una asociación débil en diversos aspectos, debido a la incongruencia entre lo que su contexto social pide y su voluntad, realizando conductas por el hecho de recibir un premio o evitar un castigo y no porque sea una actividad interesante de forma natural para él. La desmotivación en la orientación impersonal se asocia con una relación negativa con el bienestar en todos sus aspectos, ya que el sujeto tiene la creencia de que no tiene el control para llegar a un resultado favorable, por lo que sus acciones en realidad no persiguen un objetivo (Deci y Ryan, 2000b).

### **2.2.8.3 Motivación y Bienestar.**

Tuominen-Soini (2012) en su investigación sobre la relación entre el bienestar y la orientación de motivación, ha encontrado que los estudiantes que tienen una motivación de disposición hacia la tarea y la aprecian como inteligible y alcanzable, probablemente los lleve a altas expectativas de éxito y emociones positivas. Por otro lado, los estudiantes que encuentran dificultad en las tareas, podrían sentir amenaza de fracaso, bajas expectativas de éxito e inhibición emocional. Un tercer grupo de estudiantes se basan en las normas sociales como dependencia de afrontamiento, buscan ayuda y aprobación, tienen grandes expectativas de éxito y bajas emociones inhibitorias, pero no están preparados para proceder de forma independiente con las ocupaciones.



A partir de ello, se ha demostrado que los estudiantes que se centran en el dominio y el aprendizaje se asocian con varios patrones positivos y adaptables de afrontamiento y afecto. Por ejemplo, la orientación de meta dominio se ha relacionado con el experimentar emociones agradables, como el disfrute del aprendizaje, de la esperanza, el orgullo, y el afecto positivo, además de ser menos propensos a experimentar emociones debilitantes, como aburrimiento, enojo y afecto negativo, y mostrar un alto nivel de autoestima, así como de niveles bajos de síntomas negativos. Según los estudios realizados por Pekrun en el 2006 la orientación de objetivos de rendimiento tampoco representa una mala adaptación en relación con el bienestar emocional, ya que se ha asociado positivamente con sentimientos de orgullo y afecto positivo y negativamente con la ansiedad y la depresión. Sin embargo, estos estudiantes han demostrado ser más susceptibles a la ansiedad que los que se centran principalmente en metas de dominio. Por otra parte, los individuos con motivación de objetivos de rendimiento de evitación han sido sistemáticamente vinculados con resultados desadaptativos, como la desesperanza y la vergüenza, la ansiedad, el estrés, efecto negativo, baja autoestima, la depresión, sentimientos de tristeza, y la internalización y externalización (Tuominen-Soini, 2012; James y Yates, 2007).

En un estudio realizado por Luyckx, Soenens, Berzonsky, Smits, Goossens, y Vansteenkiste (2007) se indaga sobre la relación entre el estilo de identidad y la orientación causal como principios del bienestar en jóvenes universitarios de Bélgica. Al respecto se encuentra que cuando las personas regulan sus propias sus acciones, tienen alto grado de autonomía y logran la integración social posibilita la formación de una identidad consolidada y alta autoestima, lo que resulta contrario cuando la exploración de identidad es regulada de forma controlada. Aun cuando estos resultados parecen probar cierta relación, su correlación ha sido considerada como modesta.

### **2.3 Preguntas de investigación.**



En el presente estudio, se espera que los estudiantes que están regulados a través de la motivación intrínseca o autónoma hacia sus relaciones interpersonales y su trabajo escolar experimenten altos niveles de adaptación y satisfacción con el ambiente académico universitario. Sin embargo, los estudiantes que se encuentren motivados por una regulación externa o controlada, o los que están desmotivados experimenten bajos niveles en función de ajuste académico y social.

Específicamente, se propone y se busca probar un modelo que postula que las altas motivaciones autodeterminadas en las relaciones interpersonales y la educación están relacionadas con la adaptación del estudiante a la institución superior, que a su vez se relaciona con el éxito académico.

Con esta investigación se persigue primeramente la comprobación de la validez del constructo de Orientación Causal motivacional como medida de la orientación motivacional y segundo, demostrar la relación de éste con los constructos de Ajuste a la universidad, Estilo de Identidad y de Bienestar Psicológico en jóvenes universitarios mexicanos, con el fin de determinar el aspecto relativo de la relación de sus variables como contribuyentes al ajuste psicosocial del estudiante durante su transición a la vida universitaria.

La exploración consiste en el análisis de las respuestas de estudiantes universitarios de sexto y octavo semestres a seis preguntas relacionadas a su propia adaptación, capacidad y ajuste, y a un cuestionario formulado sobre una teoría específica sobre la orientación motivacional.

Por lo tanto, se diseña el presente estudio para probar las siguientes preguntas de la investigación:

1. ¿Es la EGOE una herramienta válida y confiable para estudiar las orientaciones motivacionales de los estudiantes universitarios mexicanos? Pregunta que se desglosa en las siguientes:

- ¿Resultan apropiados los indicadores de discriminación y diferenciación de todos los reactivos 51 de la traducción de la EGOE en la población universitaria mexicana?
  - ¿Resultan apropiados los indicadores empíricos del modelo de medición de las tres sub-escalas; orientación autónoma, orientación controlada y orientación impersonal, subyacente a la EGOE al utilizarse con población universitaria mexicana?
  - ¿Resultan los indicadores de consistencia interna de las sub-escalas y del cuestionario completo de acuerdo con los resultados previos de su aplicación con poblaciones diferentes a la universitaria mexicana?
  - ¿Resulta apropiada la estructura factorial resultante de los datos con población universitaria mexicana para utilizarse como base para formar conglomerados (clusters) diferenciados de orientaciones motivacionales?
  - ¿Permiten los resultados la discriminación clara entre atributos de las tres orientaciones propuestas por Deci y Ryan?
2. ¿Cómo describen los jóvenes su adaptación, capacidad y satisfacción en cuanto a las exigencias y relaciones interpersonales de la vida universitaria?
  3. ¿La motivación autónoma afecta positivamente las conductas de adaptación del estudiante a las exigencias y relaciones interpersonales propias de la vida universitaria?
  4. ¿La motivación impersonal se relaciona a la poca adaptación del estudiante?
  5. ¿Cuál de los tipos de orientación causal motivacional es la predilecta entre los jóvenes de la Universidad de Sonora?
  6. ¿Este modelo funciona de manera diferente en los estudiantes masculinos y femeninos?  
En caso afirmativo, ¿cuáles son las diferencias?

#### 2.4 Hipótesis de investigación.

Las hipótesis son:



- Una motivación autónoma muestra relación a un alto nivel de adaptación a la vida universitaria.
- Existe una relación significativa entre las orientaciones motivaciones y los estilos de identidad.
- El proceso y la dirección de los efectos en general son similares entre hombres y mujeres.

## 2.5 Objetivos de investigación.

Los objetivos de la investigación son:

1. Evaluar la estructura factorial teórica del constructo de Orientación Causal Motivacional.
  - Traducir, adaptar y validar un instrumento cuantitativo para la obtención de información sobre el constructo Escala General de Orientación Causal, EGO (General Causality Orientation Scale, GCOS de Deci y Ryan, 1985).
2. Explorar la relación entre la Orientación Causal Motivacional con la calidad de ajuste durante la transición en estudiantes universitarios, el estilo de identidad y el bienestar psicológico.
  - Aplicar a una muestra de jóvenes universitarios mexicanos, el cuestionario como modelo de medición de la orientación motivacional.
  - Aplicar a la misma muestra el índice de Ajuste a la universidad, satisfacción y capacidad, el Inventario de Estilos de Identidad 3 y la Escala de Bienestar Psicológico.
  - Explorar la utilidad del concepto motivacional y su relación con los otros constructos como explicativo integrador.

## 2.6 Representación gráfica del diseño.

En la figura 1 se muestra la representación de la relación de los constructos.

Figura 1. Relación entre los constructos Orientación Causal, Estilo de Identidad y Bienestar Psicológico.

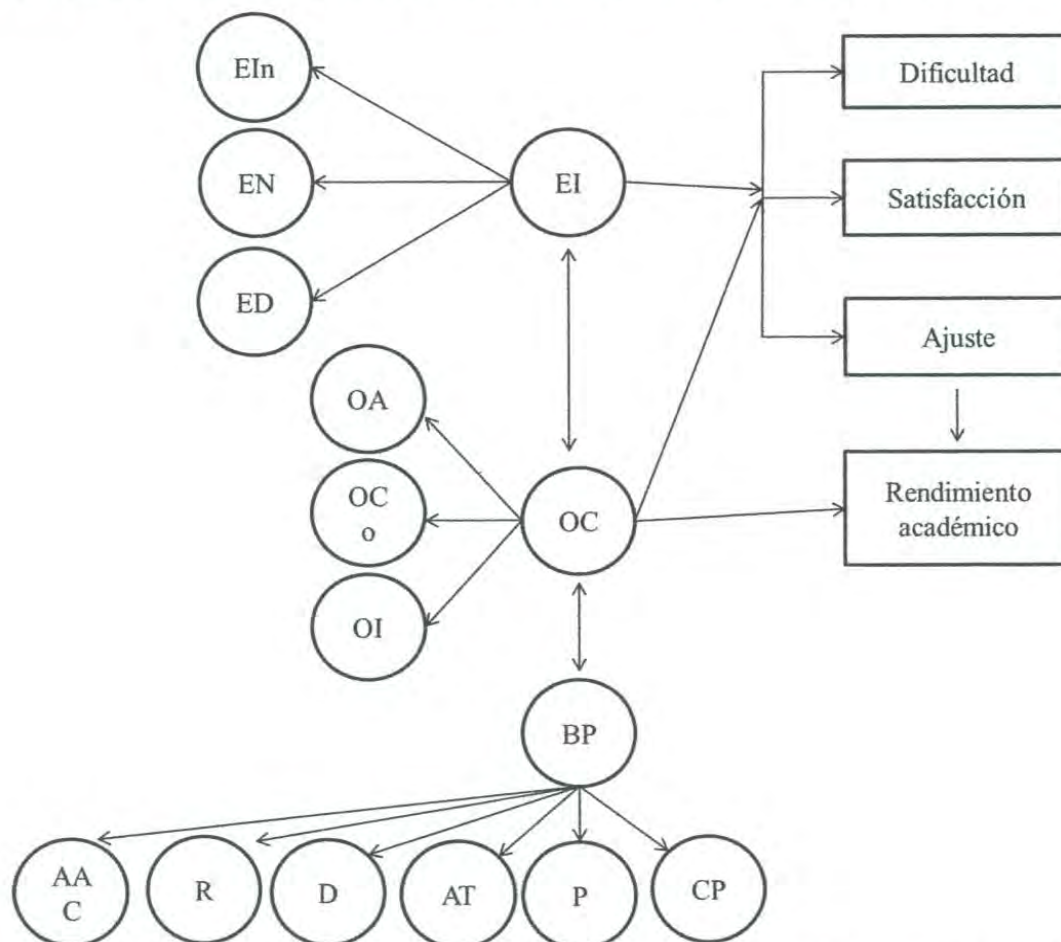


Figura X. Representación de la relación entre los constructos Orientación Causal, Estilo de Identidad y Bienestar Psicológico. Los círculos denotan las variables correspondientes a cada constructo, los rectángulos denotan las consecuencias de los mismos que afectan el rendimiento académico.

## 3. Metodología. Orientación Causal, Estilo de Identidad y Bienestar Psicológico: Un estudio exploratorio sobre la relación de aspectos psicosociales que afectan la adaptación del estudiante a su ambiente universitario.

### 3.1 Participantes e Instrumentos.

Fueron aplicados la Escala General de Orientación Causal, el Inventario de estilo de Identidad, el Cuestionario de Bienestar Psicológico y unas preguntas relacionadas al Ajuste a la Universidad a una muestra de 209 estudiantes de la Universidad de Sonora, correspondientes a las



carreras de Ciencias Sociales: Psicología, Derecho, Sociología y Comunicación, de los semestres 4to., 5to. y 6to.

La aplicación se realizó en tiempo de clase en las aulas de los propios alumnos con permiso previo de su maestro titular. Se dio a conocer el motivo de la aplicación y se les pidió llenar y firmar un consentimiento sobre el uso de sus respuestas para la investigación. Se les explico de forma breve la forma sobre cómo llenar los cuestionarios. El aplicador permaneció en el aula mientras los estudiantes contestaban los cuestionarios en caso de presentarse dudas. El aplicador revisó los cuestionarios cuando le eran entregados para verificar que no se hubiera omitido ningún reactivo o dado más de una respuesta en algún reactivo. La duración de las sesiones fue de aproximadamente menos de 30 minutos para cada estudiante.

Se enumeraron los cuestionarios para su identificación y captura en una base de datos electrónica para posteriormente realizar el análisis de resultados. Se utilizó la versión 19 SPSS para Windows.

### 3.1.1 **Escala General de Orientación Causal, EGO (General Causality Orientation Scale, GCOS).**

La Escala General de Orientación Causal (Deci y Ryan, 1985) evalúa la fuerza de tres orientaciones motivacionales diferentes en un individuo. Las orientaciones de Autonomía, Controlada, e Impersonal, que existen en algún grado en el individuo y que se entienden como aspectos constantes de la personalidad.

La escala está disponible en dos formas. La escala original consta de 12 viñetas y 36 artículos. Cada viñeta describe una situación social y es seguido por tres tipos de respuestas, una autónoma, una de control y una de tipo impersonal. Los encuestados indican, en una escala tipo Likert de 7, el grado en que cada respuesta es típica para ellos. Las puntuaciones más altas indican



cantidades más altas de la orientación particular representada por la respuesta. La versión de 12 viñetas de la escala aparece en Deci y Ryan (1985), junto con los datos que apoyan la fiabilidad y la validez del instrumento. De acuerdo s ello, la escala ha demostrado ser fiable, con alfas de Cronbach de aproximadamente 0,75 y un coeficiente de prueba retest de 0,74 en más de dos meses, y correlacionada con una variedad de constructos teóricamente relacionados.

Existe también una versión de 17 viñetas con 51 artículos, que fue la utilizada para este estudio. Tiene las 12 viñetas originales y los 36 artículos. Sin embargo, han añadidas 5 viñetas y 15 artículos más (5 de autonomía, 5 controlada, y 5 impersonales). Las nuevas viñetas y elementos son todos acerca de las interacciones sociales, ya que las viñetas originales estaban orientadas sobre todo hacia situaciones de logro. Estas nuevas viñetas se encuentran distribuidas, por lo que el orden de los elementos no es el mismo en las dos versiones.

De acuerdo con la escala, es posible evaluar la tendencia de un individuo a orientar a los y guiarse por cada una de las tres fuentes generales de la regulación del comportamiento.

### 3.1.2 El Inventario de Estilos de Identidad 3 (Identity Style Inventory-3).

El inventario ha sido propuesto y corregido por Berzonsky, reportando índices de alpha de Cronbach 0,70. El inventario de estilos de identidad es una escala de 40 ítems que se contesta con estilo Likert en un margen de cinco opciones que van desde “nada parecido a mí” a “muy parecido a mí”. Los 40 ítems son parte de una clasificación de tres estilos: informativo, normativo y difuso/evasivo, además de un índice de compromiso. El modelo señala al compromiso como parte fundamental para el desarrollo persona pues estabiliza el comportamiento del individuo en situaciones en las que se tienta al cambio.

Para fines de este estudio se utilizó la versión adaptada al español por Valenzuela (2011), compuesta por 32 reactivos que miden 5 estilos distribuidos de la siguiente manera; 8 reactivos que



miden el estilo informativo reflexivo, 4 reactivos de estilo informativo activo, 5 reactivos de estilo normativo, 6 reactivos de estilo evasivo anticipatorio y, 4 reactivos de estilo evasivo reactivo; Además de 1 componente de Compromiso. El instrumento arroja un promedio de 0,63 en consistencia entre las 6 sub-escalas.

### 3.1.3 La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en su versión española.

Propuesta por Ryff en 1989, incluyen las seis escalas de Bienestar Psicológico; Auto-Aceptación, Dominio del medio ambiente, Relaciones positivas con los demás, Crecimiento Personal, Propósito en la vida, y Autonomía. Cada escala consiste en tres ítems, con una mezcla de elementos positivos y negativos. En una escala likert del 1 a 6, los encuestados indican si están de acuerdo o en totalmente en desacuerdo, moderadamente o poco en cada uno de los ítems. Los elementos negativos son codificados de forma inversa, de modo que una puntuación alta en todas las escalas refleja la presencia de las evaluaciones más positivas. Los puntajes son sumados a partir de los resultados de todas las escalas de los diferentes ítems. Las puntuaciones más altas indican un mayor bienestar.

La versión en español (Díaz, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle y Van Dierendonck, 2006) se presentan 29 reactivos con consistencia interna similar a la versión de Ryff y Keyes. El componente de Aceptación de sí mismo o autoaceptación es medida por 4 reactivos; Relaciones positivas con los demás por 5 reactivos, Autonomía por 6 reactivos, Control del ambiente por 5 reactivos, Propósito vital o Proyecto de vida por 5 reactivos, y Crecimiento personal por 4 reactivos.

La consistencia interna de la versión española de la totalidad de las escalas, a excepción de la de Crecimiento Personal cuya consistencia es solo aceptable ya que es de 0,68, muestran una consistencia interna buena, con valores comprendidos entre 0,71 y 0,83.

#### 4. Resultados.

##### 4.1 Análisis de las respuestas de los participantes a la versión traducida de EGOC.

Los resultados de consistencia interna de la EGOC, muestran un alfa de Cronbach de 0,836 como escala general, mientras que las sub-escalas resultaron en 0,813 para Autónoma, 0,720 para Control y 0,728 para Impersonal.

Se introdujeron los 51 reactivos de la escala al procedimiento de Análisis Factorial Exploratorio, lo que permitió la reducción de los datos por medio del Método de Componentes Principales (MCP) con procedimiento de rotación Varimax. De los 3 componentes identificados como aceptables se mostraron al menos cuatro reactivos en cada uno con cargas superiores al criterio fijado de 0,40 (ver tabla 1).

Tabla 1

*Componentes y cargas factoriales obtenidas por MCP/Varimax, nfactor=6; N=209 y 51 reactivos de la EGOC.*

Componente	Reactivo	Carga factorial
<b>Orientación Autónoma</b>	12A. Círculo de amigos con mismos intereses.	.670
	15A. Hablo con mi amigo.	.729
	16A. Le aconsejo hablar con ella.	.424
	17A. Le explico a mi amigo que me está molestando.	.492
<b>Orientación Controlada</b>	13C. Me aseguro de que mi hija trabaje duro.	.524
	15C. Le digo que pasará tiempo con él sólo si se controla.	.466
	16C. Explicarle la importancia de trabajar duro.	.811
	17C. Le digo que le responderé de la misma forma.	.530
<b>Orientación Impersonal</b>	13B. La regaño.	.569
	14B. Trato de ignorar el hábito.	.560
	15B. Le ignoro.	.626 <sup>2</sup>
	17B. Le digo nada al respecto.	.601



Además se realizó un análisis de normalidad univariada y multivariada de los reactivos de la misma escala encontrándose lo siguiente; en la evaluación de la normalidad univariada se considera la columna de razón crítica de la curtosis (c.r.-kurtosis), tomando en cuenta que el punto de corte planteado por Byrne (2010, p. 103-104) es de +/- 7.00 para cada reactivo (ver tabla 1). Del total de reactivos se identifican que tres de ellos; 05A, 13A y 16A presentan sesgo y un c. r. mayor a 7, por lo tanto para un análisis factorial confirmatorio deberán ser omitidos.

En el caso de la evaluación de la normalidad multivariada, se considera el punto de corte sugerido también por Byrne de 5. Es decir, el valor de 24.952 excede dicho punto de corte por lo que se puede concluir que la distribución es no-normalmente multivariada. Esto lleva a la conclusión de que el método de estimación es el libre de curva.

#### 4.1.1 Diferencias entre hombres y mujeres de acuerdo a su predisposición a cierta orientación.

Con respecto a las diferencias en los puntajes por sub-escala entre hombres y mujeres, se encuentra que aunque no son significativas las diferencias, se puede observar una predisposición en la que ellas tienen puntajes menores que ellos en la escala de orientación impersonal, y a la

Tabla 2.

*Diferencias en los puntajes por escala entre hombres y mujeres.*

		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
<b>ORAUT</b>	Inter-grupos	.312	1	.312	.616	.434
	Intra-grupos	99.430	196	.507		
	Total	99.742	197			
<b>ORCON</b>	Inter-grupos	.062	1	.062	.123	.726
	Intra-grupos	98.809	196	.504		
	Total	98.872	197			
<b>ORIMP</b>	Inter-grupos	.581	1	.581	1.202	.274
	Intra-grupos	94.730	196	.483		
	Total	95.311	197			

inversa, los puntajes de ellas son mayores tanto en orientación autónoma como en orientación controlada (Ver tablas 2 y 3), lo que podría significar que las mujeres tienden a presentar mayor grado de ajuste académico y social que los hombres, logrando sobrellevar la vida institucional de una forma positiva, mayormente enfocada al logro de metas.

A continuación se muestran las medias obtenidas en cada orientación de hombres y mujeres.

Tabla 3.  
*Medias obtenidas en cada orientación por hombres y mujeres.*

Variables	Media	
	Mujeres	Hombres
Orientación autónoma	5.38	5.27
Orientación controlada	4.12	4.08
Orientación impersonal	3.114	3.230

#### 4.2 Resultados de correlaciones entre las variables de Ajuste a la Universidad.



Para determinar la correlación entre las variables de adaptación, capacidad y satisfacción con la vida universitaria, se realizó un análisis correlacional por medio del coeficiente de Pearson (ver tabla 4).

Tabla 4.

*Correlaciones entre Adaptación a la institución, Adaptación a la carrera, Adaptación a los compañeros, Adaptación a los profesores, Capacidad al estudio y Satisfacción con la carrera.*

	ADAVIDI	ADAPCAR	ADAPCOM	ADAPROF	CAPESTU	SATICAR
ADAVIDI	1					
ADAPCAR	.510**	1				
ADAPCOM	.372**	.414**	1			
ADAPROF	.470**	.482**	.483**	1		
CAPESTU	.135	.276**	.116	.119	1	
SATICAR	.049	.179**	.082	.072	.571**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Puede apreciarse la correlación positiva entre la Adaptación a la vida institucional con la Adaptación a la carrera, así como con las otras dimensiones de adaptación. Si bien fuentes de estadística puede considerar que estos resultados son deficientes como para afirmar que son fuertemente significativos, cabe recordar que en ciencias sociales debido a los cambios variantes en el comportamiento individual y social, los valores difícilmente llegan a ser altos como lo podrían ser en las ciencias exactas de origen químico o matemático.

A partir de este resultado, se opta por generar un índice de adaptación, con las primeras cuatro variables; Adaptación a la vida institucional; Adaptación a la carrera; Adaptación a los compañeros; y Adaptación a los profesores, dicho índice al que se le llama AJINDEX arrojó un alfa de Cronbach de 0,766, lo que indica su consistencia. Las otras dos variables Capacidad para el estudio y Satisfacción con la carrera, no mostraron ser tan cercanos al índice de adaptación, pero

si muestran mantener una correlación de 0,571\*\*, lo que sugiere que el nivel de percepción de capacidad es relativo a su satisfacción entre ellas.

#### 4.3 Correlaciones entre las sub-escalas de Orientación Causal y las variables de Ajuste a la Universidad.

Mediante una correlación de Pearson se encuentra que la relación entre la sub-escala de Orientación Autónoma y el Índice de Ajuste es más significativa que con las sub-escalas Controlada e Impersonal, lo que podría significar que a mayor tendencia hacia una orientación autónoma mayor es el grado de adaptación en las cuatro dimensiones de la vida universitaria (ver tabla 5). Al contrario, el 0,163\* de correlación entre la Orientación Impersonal y el Ajuste indica que una tendencia a lo impersonal conlleva a una pobre adaptación. Por otra parte, el valor de -0,046 obtenido de la sub-escala Orientación Controlada se puede interpretar como un punto medio de ajuste, en el que no es óptimo pero tampoco es infame.

Tabla 5.  
*Relación entre las sub-escalas de Orientación Causal y las variables de Ajuste a la Universidad, Satisfacción y Capacidad para la carrera.*

	<b>ORAUT</b>	<b>ORCON</b>	<b>ORIMP</b>
<b>AJINDEX</b>	.149*	-.046	-.163*
<b>CAPESTUD</b>	.243**	.101	-.119
<b>SATICARR</b>	.098	.040	-.124

#### 4.4 Resultados del análisis a las respuestas al Inventario de Estilo de Identidad ISI-3.

La consistencia del inventario fue de 0,666 indicándola como medianamente aceptable. Así mismo se realizó un Análisis Factorial Exploratorio con el Método de Componentes Principales y rotación Varimax. Sólo uno de los cinco componentes mostró tener reactivos con altas cargas



factoriales y mayores al 0,40, los cuales tienen son propios de la sub-escala Compromiso (ver tabla 6).

Tabla 6.

*Cargas factoriales de los reactivos de la sub-escala Compromiso en el ISI-3.*

Reactivos	Carga factorial
EI01 Sé lo que quiero hacer con mi futuro.	.724
EI05 No estoy seguro(a) de lo que debería estudiar, o si debería cambiar.	.533
EI20 Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando; esta es mi área académica.	.552
EI21 Prefiero enfrentarme a situaciones en las que puedo actuar con base en normas sociales aceptadas por todos.	.414
EI25 No estoy muy seguro sobre lo que quiero hacer en el futuro.	.649

#### 4.4.1 Relación entre Compromiso, Ajuste y Orientación Causal.

Tras el análisis correlacional que se observa en la tabla 7, el Compromiso guarda una relación positiva tanto con Ajuste como con orientación Autónoma, mientras que su relación con la orientación Controlada es negativa y más aun con la orientación Impersonal.

Tabla 7.

*Relación entre Compromiso, Ajuste y Orientación Causal.*

	Inter-Item Correlation Matrix				
	COMP	AJINDEX	ORAUT	ORCON	ORIMP
COMP	1.000				
AJINDEX	.113	1.000			
ORAUT	.112	.149	1.000		
ORCON	-.001	-.046	.423	1.000	
ORIMP	-.241	-.163	.074	.434	1.000

## 4.4.2 Niveles de Compromiso en hombres y mujeres.

Al comparar los resultados de las respuestas entre hombres y mujeres (ver tabla 8) se encuentra que en tres de las cinco situaciones de la sub escala Compromiso las mujeres parecen presentar un poco más compromiso que los hombres (ver figura 2), siendo éstas; EI01, EI05 y EI25, mientras que ellos muestran mayor nivel en los otros dos reactivos; EI20 y EI21 (ver figura 3). Por lo que en general el nivel de compromiso parece ser sólo un poco superior en el sexo femenino.

Tabla 8.

*Diferencias de nivel de compromiso según el sexo.*

		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
<b>EI01 Sé lo que quiero hacer con mi futuro.</b>	Inter-grupos	3.202	1	3.202	2.731	.100
	Intra-grupos	229.793	196	1.172		
	Total	232.995	197			
<b>EI20 Me siento a gusto con lo que estoy estudiando.</b>	Inter-grupos	3.170	1	3.170	1.629	.203
	Intra-grupos	381.415	196	1.946		
	Total	384.586	197			
<b>EI21 Prefiero enfrentarme a situaciones con base en normas sociales aceptadas por todos.</b>	Inter-grupos	5.904	1	5.904	3.369	.068
	Intra-grupos	343.511	196	1.753		
	Total	349.415	197			
<b>EI05 No estoy seguro de lo que debería estudiar.</b>	Inter-grupos	1.234	1	1.234	.491	.484
	Intra-grupos	492.039	196	2.510		
	Total	493.273	197			
<b>EI25 No estoy muy seguro sobre lo que quiero hacer en el futuro.</b>	Inter-grupos	3.015	1	3.015	1.332	.250
	Intra-grupos	443.737	196	2.264		
	Total	446.753	197			



Figura 2. Diferencia de la media de hombres y mujeres en los reactivos EI01, EI05 y EI25 de la sub-escala Compromiso.

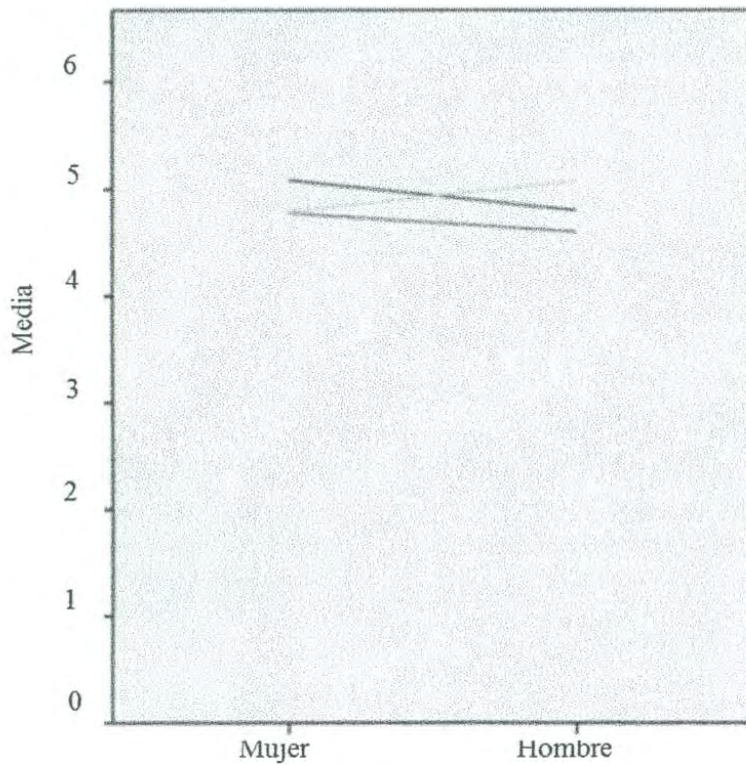


Figura X. La posición de las líneas representa la media obtenida en mujeres y hombres. La línea gris oscuro representa la media del enunciado EI01 Sé lo que quiero hacer con mi futuro, la línea gris claro corresponde a EI05 No estoy muy seguro de lo que quiero estudiar o si debería cambiar, y la línea más clara representa a EI25 Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando.

Figura 3. Diferencia de la media de hombres y mujeres en los reactivos EI20 y EI21 de la sub-escala Compromiso.

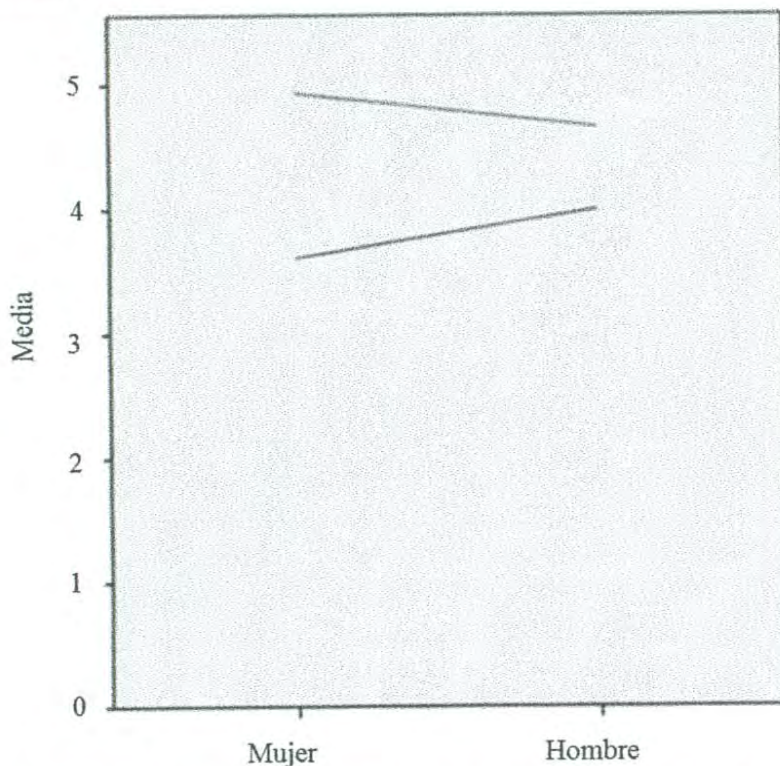


Figura X. La posición de las líneas representa la media obtenida en mujeres y hombres. La línea gris oscuro representa la media del enunciado EI20 Prefiero enfrentarme a situaciones con base en normas sociales aceptadas por todos y la línea gris claro EI21 No estoy muy seguro sobre lo que quiero hacer en el futuro.

#### 4.5 Relación de los constructos de Orientación Causal, Estilo de Identidad y Ajuste a la Universidad con el Bienestar Psicológico.

El Cuestionario de Bienestar Psicológico mostró un alfa de Cronbach de 0,658 lo que es una consistencia interna mediana. En el caso de la consistencia por componente, la mayoría de los seis componentes que mide el cuestionario resultó baja y en un caso negativa, de la forma siguiente; Aceptación de sí mismo con 0,420; Relaciones positivas con los demás 0,152; Autonomía 0,136; Control del ambiente con  $-0,058$ ; Propósito de vida 0,756; y Crecimiento personal con 0,157.

Tras realizar una correlación de Pearson entre este constructo y los demás ya expuestos, se hace ver una relación positiva de 0,410 con el Compromiso y de 0,318 con la Orientación



autónoma, pero de forma negativa con el Ajuste en  $-0,024$  y con la Orientación impersonal (ver tabla 9).

Tabla 9.

*Correlaciones entre Bienestar, Ajuste a la Universidad, Compromiso y las Orientaciones Causales.*

		Correlaciones					
		BIENES	COMP	AJINDEX	ORAUT	ORCON	ORIMP
		T					
BIENEST	Correlación de Pearson	1	.410**	-.024	.318**	.236**	.044
	Sig. (bilateral)		.000	.726	.000	.001	.530
	N	209	209	209	209	209	209

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Las correlaciones entre los componentes del Bienestar Psicológico y las Orientaciones Causales fueron positivas entre la Orientación autónoma y los componentes de Autoaceptación, Propósito de vida y Crecimiento personal, mientras que los componentes de Relación con los demás, Autonomía y Control ambiental resultaron tener mayor relación positiva con la Orientación impersonal (ver tabla 10).

Tabla 10.

*Correlaciones entre los componentes del Bienestar Psicológico y Orientaciones Causales.*

		AUTONOMA	CONTROLADA	IMPERSONAL
<b>AUTOACEPTACION</b>	Correlación de Pearson	.233**	.162*	-.091
	Sig. (bilateral)	.001	.019	.192
	N	209	209	209
<b>RELACIONDEMÁS</b>	Correlación de Pearson	.073	.199**	.322**
	Sig. (bilateral)	.290	.004	.000
	N	209	209	209
<b>AUTONOMIA</b>	Correlación de Pearson	.137*	.175*	.182**
	Sig. (bilateral)	.048	.011	.008
	N	209	209	209
<b>CONTROLAMBIEN</b>	Correlación de Pearson	.110	.070	.157*
	Sig. (bilateral)	.112	.312	.024
	N	209	209	209
<b>PRÓPOSVIDA</b>	Correlación de Pearson	.351**	.083	-.282**
	Sig. (bilateral)	.000	.230	.000
	N	209	209	209
<b>CRECIMPERSONAL</b>	Correlación de Pearson	.161*	.145*	-.042
	Sig. (bilateral)	.020	.036	.544
	N	209	209	209
	Sig. (bilateral)	.288	.000	
	N	209	209	209

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

## 5. Discusión y conclusión.

A través de los análisis psicométricos correspondientes se encontró una consistencia interna alta en la Escala General de Orientación Causal EGO y en sus sub-escalas, lo que concuerda con el estudio realizado por los autores originales. Además se obtuvieron, por medio del Análisis Factorial Exploratorio, tres componentes que explican casi la mitad de la varianza de los datos. Estos componentes resultan aplicables a los de la teoría original, identificándose las orientaciones



Autónoma, Controlada e Impersonal, los cuales tuvieron al menos 4 reactivos con cargas aceptables y convenientes a la orientación a los que fueron dirigidos en su elaboración. Cumpliéndose con la expectativa teórica, las tres sub-escalas representan tres orientaciones distintas; la orientación Autónoma se encuentra negativamente relacionada con la Impersonal,  $r = 0,074$ ; y la Controlada e Impersonal están relacionadas entre sí de forma positiva,  $r = 0,423^{**}$ . Este resultado de correlación significaría que las tres orientaciones presentadas como sub-escalas son independientes una con otra, pero que aun así guardan cierta varianza de relación entre ellas.

En cuanto a la relación entre el tipo de orientación con el nivel de ajuste a la universidad, los resultados señalaron que una orientación Autónoma guarda mayor relación con un nivel alto de ajuste, y a la inversa ocurre con la orientación Impersonal. Mientras que la orientación de Control se mantiene en un punto medio pero con mayor inclinación al poco ajuste. Por lo tanto, se muestra una congruencia con los supuestos de Deci y Ryan quienes sostienen que una orientación autónoma posibilita el desarrollo óptimo de la autonomía, relaciones con los demás y competencia, lo que permite la adaptación del estudiante a su entorno.

El análisis exploratorio realizado con las respuestas obtenidas del Inventario de Estilo de Identidad ISI-3 indica una consistencia baja. Tras el Análisis Factorial Exploratorio, se identificaron 6 componentes, de los cuales sólo uno de ellos mostró tener una consistencia interna aceptable, compuesto por reactivos correspondientes a la sub-escala original de Compromiso. Por lo tanto, este componente se considera apropiado para seguir considerándolo como elemento evaluativo en los estudiantes. Esto podría explicarse a través del modelo de Tinto (1975 en Saldaña y Barriga, 2010), quien presume que en una primera instancia las experiencias del estudiante con el compromiso para alcanzar sus metas impacta posteriormente en su integración social y académica, que a su vez esta integración impacta sobre un nuevo set de objetivos, metas y compromisos con la institución mediados por el grado de integración que el estudiante ya ha



alcanzado en el nivel anterior; de forma siguiente, dicha integración alcanzada en los ámbitos académico y social afecta directamente al compromiso con las metas académicas y con la institución.

La hipótesis sobre la relación de la orientación autónoma con el bienestar psicológico parece haberse cumplido en términos generales, pero los resultados de las correlaciones por componentes muestran que sólo tres de ellos son asociados a una orientación autónoma, mientras que los otros tres mostraron resultados más altos en su relación con la orientación impersonal, uno de ellos siendo el componente de Autonomía, lo cual fluctúa con nuestra hipótesis y lo reportado en investigaciones. Así mismo, en general este constructo presenta concordancia con un alto nivel de Compromiso, sin embargo no se encontró una relación positiva con el ajuste académico, lo que difiere con lo reportado por Deci y Ryan en sus investigaciones (2006), es por ello que es importante tomar en cuenta que la consistencia interna del cuestionario utilizado fue media, lo que podría haber afectado estos resultados.

Por lo tanto, se concluye que el ajuste académico de los estudiantes examinados en el presente trabajo es correlacional a su tipo de orientación motivacional; encontrándose un mayor ajuste cuando la orientación es autónoma, medio cuando es controlada y bajo con una motivación impersonal.

Debido a que no se mostró consistencia en las sub-escalas de estilo de identidad, pero sí en la sub-escala de Compromiso en el ISI-3, sólo se exploró la relación de la misma con la orientación motivacional, el ajuste a la universidad y el bienestar, reportándose relaciones positivas entre las mismas.

Durante el proceso de análisis se encontró que la muestra de 209 estudiantes resultó insuficiente para analizar y confirmar con firmeza las hipótesis sugeridas, sin embargo los resultados obtenidos de la investigación dejan una impresión positiva general acerca de ello y



generan expectativas positivas para realizar próximas investigaciones sobre la relación de estos constructos.

Se considera que tanto la Escala General de Orientación Causal como el Índice de Ajuste a la Universidad demostraron ser de consistencia interna aceptable en un primer análisis, aun así, se considera óptimo analizar los mismos en una muestra mayor con el fin de continuar explorando su estructura y de esta forma concluir si efectivamente los reactivos como la escala en general poseen la validez adecuada para seguir empleándolos como medidas de motivación y adaptación para la población mexicana, o en su caso, proceder a la modificación adecuada de los mismos. De la misma manera, debido a que los constructos de Estilo de Identidad y de Bienestar Psicológico mostraron tener bajas consistencias en este estudio, es importante analizarlos y hacer los cambios pertinentes para su uso como instrumentos de medida para la población mexicana.

### Referencias

- Abello, R., Díaz, A., Pérez, M., Almeida, L., Lagos, I., González, J. y Strickland B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 7-19.
- Barberá, E. (1997). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(1).
- Berzonsky, M. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences*, 44, 645–655.
- Berzonsky, M. (2003). Identity style and well-being: does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(2), 131–142.
- Berzonsky, M. (1994). Self-identity: the relationship between process and content. *Journal of Research of Personality*, 28, 453-460.
- Berzonsky, M. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4(3), 268-282.
- Cabral, M., Villanueva, E., Estrada, G., González, S. R., Juárez, C., Hernández, C., Flores, M. & Nacar, V. (2006). Identidad estudiantil universitaria en estudiantes de licenciatura. *Revista Psicología Científica.com*, 8(15). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/identidad-estudiantes-universitarios>
- Chickering, A. y Reisser, L. (1993). *Education and identity*. USA: Jossey-Bass Publishers.
- Deci, E. y Ryan, M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychological Association*, 49(1), 14–23.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000a). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.



- Deci, E., & Ryan, M. (2000b). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. y Ryan, M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- De Garay, A. (2013). La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. *Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*.
- De Garay, A. (2012). Conferencia Magistral: Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos.
- De Garay, A. (2003). Sujetos itinerantes: los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Tesis para obtener el grado de doctor en ciencias antropológicas. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa*.
- De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62.
- De Vries, D., León, P., Romero, J. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*. XL (4), No. 160, pp. 29 – 50.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. Recuperado en 30 de julio de 2013, de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf>
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, Dirk. (2006). Adaptación Española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff [Versión Electrónica]. *Psicothema*, 18(3), 572-577.

- Díaz, J. y Sánchez, M. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema* 14(1), 100-105.
- Duarte, K. (2001). *¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*. En Donas, S. (compilador), *Adolescencia y juventud en América Latina*, 57-74. Costa Rica: LUR.
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369. Recuperado el día 26 de mayo del 2013 en <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200430171.pdf>
- Flum, H. y Kaplan, A. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50-57.
- Flum, H. y Kaplan, A. (2006). Exploratory Orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-111.
- García, C. y González, B. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista de Calidad de la Educación*. Consejo Superior de Educación. Segundo semestre. Chile.
- Hook, D. (2009). *Erikson's psychosocial stages of development*. En Watts, J., Cockcroft, K. y Duncan, N. (editores), *Developmental Psychology*, 283-312. South Africa: Juta and Company Ltd.
- Huesca, E. y Castaño, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (12), 34-39.



- James, V. y Yates, S. (2007). Extending the multiple-goal perspective to tertiary classroom goal structures. *International Education Journal*, 2007, 8(2), 68-80.
- Kaplan, A. y Flum, H. (2009). Motivation and identity: The relations of action and development in educational contexts. An introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, 44(2), 73-77.
- Keyes, C., Shmotkin D., Ryff, C., (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal Personality Social Psychology* 82: 1007-1022.
- Kohler, J. y Reyes, M. (2010). Teoría de orientación a la meta: hallazgos y aplicaciones en la educación y la educación física. Recuperado en julio del 2013 en <http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/educacion.pdf>
- Krauskopf, D. (2001). *Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil*. En Donas, S. (compilador), *Adolescencia y juventud en América Latina*, 151-168. Costa Rica: LUR.
- Luyckx, K., Soenens, B., Berzonsky, M., Smits, I., Goossens, L. y Vansteenkiste, M. (2007). Information-oriented identity processing, identity consolidation, and well-being: The moderating role of autonomy, self-reflection, and self-rumination. *Personality and Individual Differences*, 43.
- Martínez, F. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. Cap. La educación, la investigación educativa y la psicología. México: Manual Moderno.
- Meece, J., Anderman, E. y Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Reviews Psychology*, 57, 487-503.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.



- Neighbors, C., Lewis, M., Fossos, N. y R.Grossbard, J. (2007). Motivation and risk behavior: a self-determination perspective. En Brown, L. (Ed.). *Psychology of Motivation*. USA: Nova Science Publishers.
- Palmero, F. (1997). Motivación: conducta y proceso. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8, 20-21. En: <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html>
- Palmero, F., Fernández, E., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. España: McGraw-Hill.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). *How college affects students. Volume 2 A third decade of research*. USA: Jossey-Bass.
- Pérez, M., Valenzuela, M., Díaz, A., González, J. y Núñez, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea 508 II Sem.*, 135-150.
- Ramírez, V. (2009). La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. *Tesis para Doctorado en Estudios Sociales*. Universidad Autónoma Metropolitana. Edición electrónica gratuita. Disponible en: [www.eumed.net/tesis/2009/vrr/](http://www.eumed.net/tesis/2009/vrr/)
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. España: McGraw-Hill.
- Ryan, R. y Deci, E. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1586.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryff, C. (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., Singer, B., y Dienberg, G. (2004). Positive Health: Connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 359, 1383-1394.



- Saldaña, M. y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 616-628.
- Sheldon, K. y Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: two aspects of personality integration. *Journal of Personality*, 68(3), 531-543.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33 Número especial.
- Soares, A., Guisande, M. y Almeida, L. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año *International Journal of Clinical and Health Psychology. Asociación Española de Psicología Conductual España*, 7(3), 753-765.
- Soenens, B., Berzonsky, M., Vansteenkiste, M., Beyers, W. y Goossens, L. (2005). Identity Styles and Causality Orientations: In Search of the Motivational Underpinnings of the Identity Exploration Process. *European Journal of Personality*, 19, 427-442.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*. 71, ANUIES.
- Terenzini, P., Rendon, L., Upcraft, M., Millar, S., Allison, K., Gregg, P. y Jalomo, R. (1994). The Transition to College. Diverse Students, Diverse Stories. *Research in Higher Education*, 35(1).
- Urry H., Nitschke J., Dolski I., Jackson D., Dalton K., Mueller C., Rosenkranz M., Ryff C., Singer B. y Davidson R. (2004). Making a life worth living: Neural correlates of well-being. *Psychological Science*, 15(6), 367-372.
- Valenzuela, E. (2011). Formación de Identidad en Estudiantes Universitarios: Un diseño Combinado Secuencial Explicativo. *Tesis Doctoral*, Culiacán, Rosales, Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Vleioras, G. y Bosma, H. (2005). Are identity styles important for psychological well-being?  
*Journal of Adolescence*, 28, 397-409.



**Anexos.**

## Escala General de Orientaciones de Causalidad (GCOS)

(Escala versión 17 – viñetas)

En estas páginas encontrará la descripción de una serie de situaciones. Cada una describe un incidente y enumera tres formas de responder a ella. Imagínese a sí mismo en esa situación, y piense en cada opción en términos de qué tan probable es que usted respondería de esa manera.

## INSTRUCCIONES PARA RESPONDER:

Si es muy poco probable que usted respondiera de la manera descrita en una de las opciones, debe tachar la respuesta 1 ó 2. Si es moderadamente probable, usted selecciona un número en el rango medio, y si es muy probable que usted respondiera como se describe, tacharía 6 o 7.

Se contestan las tres opciones. Ejemplo:

	Poco probable		Moderadamente probable		Muy probable		
	1	2	3	4	5	6	7
<i>Imagine que necesita dinero extra para gastos personales y le ofrecen un trabajo en las tardes que se lo proporcionaría, pero es muy cansado para usted, ya que tiene muchas actividades escolares que realizar. Usted probablemente:</i>							
Tomo el trabajo y decido organizarme para poder trabajar y tomarme tiempo para descansar.	1	2	X	4	5	6	7
Decido tomar el trabajo al fin y al cabo todas las personas viven estresadas y necesito mucho el dinero.	1	2	3	4	X	6	7
No hago nada al respecto, y continúo con mi vida normal.	1	2	3	4	5	X	7

Material de investigación para el trabajo de tesis de Carolina Aguirre Contreras, asesor Dr. Jesús Ernesto Valenzuela Medina. A 20 de mayo del 2014.

Traducción del original: Deci, E. y Ryan, M. (1985) The General Causality Orientations Scale: Self Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19. 109-134.

Recuerda contestar las tres opciones para cada pregunta, marcando según la probabilidad de responder de esa manera.



	Poco	Moderado	Muy
1. <i>Piense que le han ofrecido un nuevo puesto en la empresa en la que lleva trabajando algún tiempo. La primera pregunta que puede venir a su mente es:</i>			
¿Qué pasa si no puedo cumplir con la nueva responsabilidad?	1	2	3
¿Voy a producir más en esta posición?	1	2	3
Me pregunto si el nuevo trabajo será interesante	1	2	3
2. <i>Piense que se presentó a una entrevista de trabajo hace algunas semanas. Usted recibe una carta por correo explicando que el puesto ya se ha ocupado. Esto es lo que probablemente usted podría pensar:</i>			
No es tanto lo que sabes, sino a quién conoces.	1	2	3
Probablemente no soy lo suficientemente bueno para el trabajo.	1	2	3
De alguna manera no veían que mis calificaciones se adaptaban a sus necesidades.	1	2	3
3. <i>Piense que usted es el supervisor de una fábrica y le asignan la tarea de determinar los descansos a tres trabajadores que no pueden descansar todos a la vez. Usted lo manejaría de esta forma:</i>			
Les hablo a los tres trabajadores sobre la situación y junto con ellos acordar el horario.	1	2	3
Basta con asignar tiempos de descanso para cada uno y así evitar cualquier problema.	1	2	3
Le pregunto a alguien que esté al tanto lo que debo hacer o hacerlo como se ha hecho en el pasado	1	2	3
4. <i>Acaba de recibir los resultados de una prueba que realizo, y descubre que no le fue muy bien. Su reacción inicial probablemente sea:</i>			
"No puedo hacer nada bien", y se siente triste.	1	2	3
"Me pregunto cómo es que lo hice tan mal," y se siente decepcionado.	1	2	3
"Esa estúpida prueba no demuestra nada", y se siente enojado.	1	2	3
5. <i>Cuando usted y su amigo hacen planes para el sábado en la noche, es usual que usted:</i>			
Dejo a mi amigo hacer el plan, ya que él /ella probablemente no querrá hacer lo que yo sugiera.	1	2	3
Cada uno hace sugerencias y después juntos nos ponemos de acuerdo en algo que a ambos nos guste.	1	2	3
Le solicito a mi amigo(a) hacer lo que yo quiero.	1	2	3
6. <i>Piense que ha sido invitado a una gran fiesta en la que casi no conoce gente. Al transcurrir la noche, probablemente usted:</i>			
Trato de encajar con lo que esté sucediendo con el fin de pasar un buen rato y no quedar mal.	1	2	3
Me encuentro con algunas personas con las que puedo contar.	1	2	3
Probablemente me sentiré un tanto aislado y desapercibido.	1	2	3



Recuerda contestar las tres opciones para cada pregunta, marcando según la probabilidad de responder de esa manera.  
 Poco Moderado Muy

7. <i>Se le pide planear una salida para usted y sus compañeros de trabajo. Su estilo para ejecutar este proyecto podría muy probablemente ser caracterizado como:</i>								
Tomar el cargo: es decir, me encargaría de la mayoría de las decisiones principales.	1	2	3	4	5	6	7	
Seguir el precedente: no estoy realmente a la altura de la tarea por lo que lo haría en la forma como ya se ha hecho.	1	2	3	4	5	6	7	
Buscar participación: pido aportaciones de lo que las demás personas quieren hacer antes de llegar al plan final.	1	2	3	4	5	6	7	
8. <i>Recientemente se abrió una vacante en donde trabaja lo que podría significar una promoción para usted. Sin embargo, le han ofrecido el trabajo a otra persona. Al evaluar la situación, es muy probable que usted reaccione de la siguiente forma:</i>								
Realmente no esperaba por ese trabajo, frecuentemente lo paso por alto.	1	2	3	4	5	6	7	
La otra persona probablemente "hizo las cosas adecuadas" políticamente para hacer ese trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	
Es probable que eche un vistazo a las características de mi actuación que me llevaron a ser pasado por alto.	1	2	3	4	5	6	7	
9. <i>Piense que usted se está embarcando en una nueva carrera. La consideración más importante es probable que sea:</i>								
Si puedo con las nuevas actividades sin que éstas sean una sobrecarga para mí.	1	2	3	4	5	6	7	
Qué tan interesado estoy en ese tipo de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	
Si hay buenas posibilidades de progresar.	1	2	3	4	5	6	7	
10. <i>Una mujer que trabaja para usted ha hecho en general un trabajo adecuado. Sin embargo, en las últimas dos semanas su trabajo no ha estado a la altura y ella parece estar menos interesada en su trabajo. Probablemente su reacción sería la siguiente:</i>								
Decirle que su trabajo está por debajo de lo que se espera y que debe empezar a trabajar más duro.	1	2	3	4	5	6	7	
Preguntarle sobre el problema y hacerle saber que estoy disponible para ayudar a resolverlo.	1	2	3	4	5	6	7	
Es difícil saber qué hacer para conseguir que se enfoque.	1	2	3	4	5	6	7	
11. <i>Piense que su empresa lo ha ascendido a una posición en una ciudad lejos de donde actualmente reside. Al pensar sobre este cambio usted probablemente:</i>								
Me siento interesado en el nuevo reto y un poco nervioso al mismo tiempo.	1	2	3	4	5	6	7	
Genero ilusión por el mayor estatus y salario que trata.	1	2	3	4	5	6	7	
Me siento estresado y ansioso acerca de los cambios que se avecinan.	1	2	3	4	5	6	7	



Recuerda contestar las tres opciones para cada pregunta, marcando según la probabilidad de responder de esa manera.

	Poco	Moderado	Muy
12. En su círculo de amigos, la persona con quien usted elige pasar más tiempo es:			
Con quien paso más tiempo intercambiando ideas y sentimientos.	1	2	3
Con quien es el más popular de entre ellos.	1	2	3
Con quien me necesita más como amigo.	1	2	3
13. Imagine que tiene una hija en edad escolar. En la junta de padres el profesor le dice que su hija lo está haciendo deficientemente y que no se involucra en las actividades. Es probable que usted:			
Hablo de ello con mi hija para entender mejor cual es el problema.	1	2	3
La regaño y espero que ella lo haga mejor.	1	2	3
Me aseguro de que realice las tareas, porque ella debería estar trabajando más duro.	1	2	3
14. Su amigo tiene un hábito que a usted le molesta al punto de hacerlo enojarse. Lo que usted probablemente haga es:			
Le señalo cada vez que lo noto, de esa manera él/ella lo dejara de hacer.	1	2	3
Trato de ignorar el hábito porque si digo algo al respecto no habrá ningún cambio de todas maneras.	1	2	3
Trato de entender el por qué mi compañero lo hace y por qué es tan molesto para mí.	1	2	3
15. Imagine que un amigocercano del mismo sexo ha estado de mal humor últimamente, y en un par de veces ha estado muy enojado con usted por "nada". Usted puede:			
Comparto mis observaciones con él/ella y trato de averiguar por lo que está pasando.	1	2	3
Ignorarlo(a) porque no hay mucho que podamos hacer al respecto de todos modos.	1	2	3
Decirle a él/ella que estoy dispuesto a pasar tiempo juntos, si y sólo si él/ella hace un mayor esfuerzo para controlarse.	1	2	3
16. La hermana pequeña de su amigo es nueva en la escuela. Su amigo le dice que a ella no le ha estado yendo del todo bien y le pregunta qué puede hacer al respecto. Usted le aconseja:			
Hablar con ella y tratar de ver qué le sucede.	1	2	3
No mencionarlo; no hay nada que él/ella pueda hacer al respecto de todos modos.	1	2	3
Decirle que es importante para ella hacerlo bien; así que debe trabajar más duro.	1	2	3



17. <i>Usted siente que su amigo está siendo inconsiderado. Usted probablemente:</i>									
Encuentro una oportunidad para explicarle que me está molestando; él/ella podría no haberse dado cuenta de lo mucho que me molesta.	1	2	3	4	5	6	7		
Decir nada; si realmente le importo, él/ella entendería como me hace sentir.	1	2	3	4	5	6	7		
Le pido que sea más considerado, de otra manera le responderé de la misma forma.	1	2	3	4	5	6	7		



### Cuestionario de Bienestar Psicológico

A continuación se presentan 30 afirmaciones respecto a situaciones relacionadas con nuestras vidas. Después de leer cada una, marca en la casilla a la derecha aquella que consideres describe mejor tu punto de vista respecto del contenido del enunciado. No dejes alguno sin marcar. No hay respuestas correctas ni incorrectas, Gracias por colaborar.

	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.											
2	A menudo siento que tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.											
3	No tengo miedo de expresar mis opiniones aunque sean opuestas a las de la mayoría de la gente.											
4	Me preocupa cómo evalúan los demás las elecciones que he hecho en mi vida.											
5	Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.											
6	Disfruto al trabajar para hacer realidad los planes que he hecho.											
7	En general, me siento seguro y a gusto conmigo mismo.											
8	No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.											
9	Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.											
10	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.											
11	Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propuse.											
12	Si tuviera la oportunidad hay muchas cosas de mi mismo que cambiaría.											
13	Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.											
14	En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.											
15	Pienso que lo que he logrado me permitirá alcanzar lo que espero hacer en el futuro.											
16	Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.											
17	Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.											
18	Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.											
19	Soy bastante bueno manejando mis responsabilidades en la vida diaria											
20	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.											
21	En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.											
22	No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.											
23	Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.											
24	En su mayor parte, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo.											
25	Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.											
26	Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.											
27	Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.											
28	Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.											
29	Si no me sintiera feliz con mi situación de vida haría cosas para cambiarla.											
30	Mi vida está bien como está, no quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas.											



Recuerda: No dejes enunciado sin marcar en la casilla correspondiente.  
No hay respuestas correctas ni incorrectas, Gracias por colaborar.

## Cuestionario de Estilos de Identidad

	TED						TDA
	1	2	3	4	5	6	
1	Sé lo que quiero hacer con mi futuro.						
2	Cuando discuto algo con otra persona, trato de ponerme en su lugar y entender su forma de ver las cosas.						
3	Le he dedicado mucho tiempo a leer y tratar de entender temas de política.						
4	Cuando me meto en problemas, he visto que es mejor buscar consejo de alguien con experiencia.						
5	No estoy seguro(a) de lo que debería estudiar, o si debería cambiar.						
6	Cuando tengo que tomar decisiones importantes me gusta tener tanta información como sea posible.						
7	Antes de tomar una decisión, trato de esperar lo más posible para ver qué pasa antes de tomarla.						
8	Le he dedicado mucho tiempo a leer y platicar con otros sobre religión.						
9	No tiene caso preocuparse anticipadamente; decido sobre las cosas a medida que se presentan.						
10	Cuanto tengo un problema personal, trato de analizar y entender la situación.						
11	Muchas veces las cosas se arreglan sin que tenga yo que involucrarme.						
12	Mis ideas sobre política son claras; estoy convencido hacia dónde debiesen marchar el gobierno y el país.						
13	En este momento no estoy realmente pensando en mi futuro; todavía tengo mucho por delante.						
14	Respecto a la religión, nunca he tenido dudas; mis creencias no han cambiado.						
15	Siempre he sabido lo que quiero; fui criado para saber las cosas por las que debo esforzarme.						
16	No estoy muy seguro de mis creencias religiosas.						
17	Al tomar una decisión, me gusta dedicarle tiempo a pensar en mis opciones.						
18	Creo que es mejor partir de un conjunto definido de creencias en vez de estar abierto a distintas opciones.						
19	Para mí es mejor no tomarse la vida tan en serio; sólo trato de disfrutarla.						
20	Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando; esta es mi área académica.						
21	Prefiero enfrentarme a situaciones en las que puedo actuar con base en normas sociales aceptadas por todos.						
22	He dedicado tiempo a platicar con mucha gente tratando de formarme valores que verdaderamente me convengan.						
23	En la medida que puedo, trato de no pensar o meterme en problemas.						
24	No estoy seguro acerca de mis propios valores.						
25	No estoy muy seguro sobre lo que quiero hacer en el futuro.						
26	A veces tiendo a creer que no tendré dificultades y que las cosas se arreglarán por sí mismas.						
27	Cuando sé que algo me producirá ansiedad, trato de evitarlo.						
28	Me gusta tener la responsabilidad de enfrentar problemas en mi vida en los que tengo que pensar por mí mismo (a).						
29	Respecto a creencias religiosas, sé en lo que creo y en lo que no creo.						
30	Trato de evitar situaciones que me hagan pensar mucho y deba enfrentarlas por mi cuenta.						