

HACER FLUIR EL APRENDIZAJE

M.ª Milagros Armas Arráez

Hospital Santa Cruz de Tenerife

C.E.I. Minicole de Arrecife

milagrosarmaspsicologa@hotmail.com

Fecha de Recepción: 24 Enero 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

RESUMEN

Históricamente se han buscado actividades y formatos de aprendizaje para motivar al alumnado, ya que la motivación es el motor del aprendizaje. Actualmente la motivación se ha convertido en extrínseca y no mueve “el aprender”. La motivación se tiene que convertir necesariamente en intrínseca, para generar aprendizajes significativos. Dicha motivación intrínseca tiene que ser fomentada por actividades que respondan a las inteligencias múltiples del alumnado, para lo que es necesario tener las necesidades más básicas cubiertas, para fluir y desarrollar el interés por el aprendizaje. El objetivo del estudio es conjugar la motivación intrínseca, el aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples para “el fluir del aprendizaje”, llevándolo a cabo a través de un estudio de revisión. Los resultados muestran que al estar cubiertas las necesidades, el alumnado podría motivarse por aprender y desarrollar sus intereses a través de una tarea alcanzable con sus habilidades, con actividades prácticas que estimulen (las inteligencias múltiples), donde evalúen su competencia, reequilibrando su motivación intrínseca y conectando los aprendizajes, provocando establecer un orden lógico para enganchar con nuevos “flujos” de aprendizaje.

Palabras clave: motivación intrínseca; aprendizaje significativo; inteligencias múltiples; inteligencia emocional

ABSTRACT

Making learning flow. Historically, activities and learning formats have been sought to motivate students, as motivation is the driving force behind learning. At present the motivation has become extrinsic and does not move “learning”. The motivation must necessarily become intrinsic, to generate meaningful learning. This intrinsic motivation has to be encouraged by activities that respond to the multiple intelligences of the students, for which it is necessary to have the most basic necessities covered, to flow and to develop the interest for the learning. The objective of the study is to conjugate intrinsic motivation, meaningful learning, multiple intelligences for “the flow of learning”,

carrying it out through a review study. The results show that when the needs are met, the students could be motivated to learn and develop their interests through an achievable task with their skills, with practical activities that stimulate (multiple intelligences), where Evaluate their competence, rebalancing their intrinsic motivation and connecting learning, causing to establish a logical order to engage with new “flows” of learning.

Keywords: intrinsic motivation; meaningful learning; multiple intelligences; emotional intelligence

INTRODUCCIÓN

Desde el campo de la psicología y de la filosofía, una motivación es aquello que nos impulsa a llevar a cabo una acción y a mantener firme su conducta hasta conseguir los objetivos que se persiguen, por lo que entramos en relación con la voluntad y el interés. La motivación es la voluntad que estimula a hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar una meta. Si nos vamos al área escolar, podemos decir que: “la motivación puede ser entendida en términos generales palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida general” (García-Bacete, 1997). Durante mucho tiempo, se han buscado actividades y formatos de aprendizaje para motivar a los alumnos, ya que la motivación es lo que mueve al alumno al aprendizaje.

La perspectiva conductista enfatiza la recompensa externa y los castigos como claves en la determinación de la motivación. La perspectiva humanista resalta la capacidad del individuo para el crecimiento personal, libertad para elegir su destino y cualidades positivas. La perspectiva cognitiva: según la cual los pensamientos guían la motivación. Observamos que la perspectiva conductual enfatiza la motivación extrínseca en el logro, con incentivos externos, recompensa y castigo. Mientras que el enfoque humanista y cognitivo da importancia a la motivación intrínseca en el logro, basada en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo.

Surgen teorías motivacionales como: 1.-*la teoría jerárquica de Maslow* (1943) donde la motivación se activa cuando se satisface la necesidad inferior para alcanzar la siguiente; 2.-*la teoría del factor dual de Herzberg* (1954), donde los factores motivantes (después de haber satisfecho los higiénicos) son las tareas estimulantes, el sentimiento de la autorealización, el reconocimiento, el logro y la mayor responsabilidad; 3.-*la teoría de McClelland* (1989) con tres factores de logro, poder y afiliación; 4.-*la Teoría X y Teoría Y, de McGregor* (1967), donde la motivación en “X” parte de evitar el castigo y evitar responsabilidad, mientras en “Y” de forma contraria la responsabilidad es la recompensa y posteriormente, surge “Z” de la necesidad de participar en la organización (Gresing, 1989); 5.-*la teoría de expectativas de Vromm* (1964) sostiene que los individuos como seres pensantes y razonables, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a eventos futuros en sus vidas, lo que les motiva a sus elecciones. Según Laredo (1969), las personas estarán más motivadas a más perciben que pueden alcanzar su meta; 6.-*el modelo de Porter y Lawer* (1968) basada en las expectativas, donde el esfuerzo o la motivación para el trabajo es un resultado de lo atractiva que sea la recompensa y la forma como la persona percibe la relación existente entre esfuerzo y recompensa; 7.-*la teoría ERC (existencia, relación y crecimiento) de Alderfer* (1972) propone tres motivaciones, la de existencia que corresponde a la necesidad fisiológica de Maslow, la de relación donde lo importante son las interacciones sociales, el apoyo emocional, el reconocimiento y el sentido de pertenencia al grupo y por último, la motivación de crecimiento que se centra en el desarrollo y el crecimiento personal; 8.- *la teoría de fijación de metas de Locke* (1969), donde la meta es lo que nos motiva realizar un acto y nos impulsa a alcanzarla, a obtener un buen rendimiento, debe ser la meta específica, difícil y desafiante, pero posible de lograr, ya que se nece-

sita el feedback para potenciar al máximo los logros (Becker, 1978); 9.-*la teoría de la Equidad de Stancey Adams* (1965), postula que las personas comparan su recompensa y el producto de su trabajo con los demás, y evalúan si son justas, cuando fuera injusto, se busca la equidad, si la persona está satisfecha se motiva, de lo contrario se desmotiva o aumenta el esfuerzo para lograr lo mismo que los demás.

El objeto del estudio se centra en la motivación intrínseca, porque es el motor del aprendizaje significativo y por ello, se da relevancia a la teoría de autodeterminación, la teoría de evaluación cognoscitiva, la teoría de la motivación intrínseca y la teoría del *fluir*.

La motivación intrínseca explicada como el impulso que hace que las personas hagan actividades por ellas mismas (por la autonomía que da realizarlas, por la satisfacción de la competencia, como prueba de nuestra habilidad), sin esperar recompensa a cambio de realizarlas (Deci, 1976).

Considerando que la motivación intrínseca en la elección de tareas va en concordancia con el tipo de inteligencia predominante en el alumno. La motivación intrínseca es interna, una motivación para el aprendizaje que no se basa en un premio exterior como puede ser aprobar o recibir alguna recompensa (verbal o material), si no en el aprendizaje en sí mismo, "aprender por aprender".

En la educación infantil los progenitores cubren las necesidades básicas y los alumnos se centran en la necesidad de auto superación, parece como si tuvieran un patrón instintivo para aprender. Podemos verlo en su manejo de las nuevas tecnologías. Tienen una necesidad de desarrollarse y evolucionar, esta necesidad les parte de esa motivación intrínseca. Sin embargo, luego en etapas posteriores se centran más en otro tipo de necesidades, una motivación extrínseca.

Los docentes tienen que fomentar la motivación intrínseca para que el alumnado despierte el interés en buscar o experimentar de forma práctica y aplicada, proponiendo diversas actividades que respondan a las distintas inteligencias de los infantes, que hagan consolidar el gusto por aprender.

OBJETIVOS

Para conjugar la motivación intrínseca, el aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples y explicar el "fluir del aprendizaje", se plantea:

Identificar las teorías de motivación intrínseca

Conocer las inteligencias múltiples para motivar el aprendizaje.

Relacionar el aprendizaje significativo con las inteligencias múltiples y la motivación intrínseca.

Establecer el flujo del aprendizaje.

METODOLOGÍA

Debido al carácter teórico se utilizarán un total de 60 referencias de distintos tipos: libros y manuales; monográficos y artículos; tesis y trabajos de fin de grado o máster publicados; seminarios y congresos; información extraída de páginas webs y blog con autor.

Bases de datos consultadas: PubMed, PsycInfo, Dialnet, Scielo, E-libro, CSIC, Google libros, Google Académico, Scopus, Latindex y Psycodoc.

Las palabras clave utilizadas en la búsqueda son: motivación intrínseca, inteligencias múltiples, aprendizaje significativo y el *fluir* del aprendizaje.

Con los siguientes criterios: los que cumplen con los objetivos de estudio, los más interesantes y relevantes. No se han elegido en función de la fecha de publicación, si no por la riqueza de contenidos.

RESULTADOS

1.-La motivación intrínseca es fomentada por dos escuelas: a) La escuela humanista enfoca la motivación como el potencial para cubrir una jerarquía de necesidades como postula el psicólogo

HACER FLUIR EL APRENDIZAJE

Maslow (1943), por lo que si satisfacemos las necesidades inferiores vamos subiendo a los niveles superiores y transcendentales. Dentro de la misma escuela Herzberg (1954), postulan la teoría de los factores donde los factores higiénicos son los niveles más bajos de Maslow y los factores motivacionales los más altos de Maslow. b) La escuela cognitiva expone que la motivación de una conducta depende de la información que el individuo tiene disponible. Las expectativas, en base a experiencias pasadas, sirven para dirigir la conducta hacia objetivos determinados. Son las expectativas de éxito futuro, las que hacen que elija entre las distintas alternativas, calculando la probabilidad de éxito. Se elige en función del valor y del éxito esperado. Vroom (1964) expuso el modelo cognitivo de motivación al trabajo, en la que refiere que la persona se comporta de forma racional en la decisión de hacia dónde dirigir su esfuerzo, para el resultado que desea. De estas escuelas emanan varias teorías:

La teoría de la autodeterminación (Ryan y Decy, 2000) nos trasmite que las motivaciones diferentes reflejan grados diferentes de conductas, la internalización y la integración de esa conducta dentro del sentido del yo, es lo que hará que posteriormente emane desde sí mismo. Esto se ve reflejado en la figura 1, se necesita: una conducta determinada, con motivación intrínseca, con regulación intrínseca, con locus de causalidad interno, con interés-gozo y satisfacción inherente a la conducta. Se estima que para consolidar el “aprender a aprender” se requieren de estas variables.

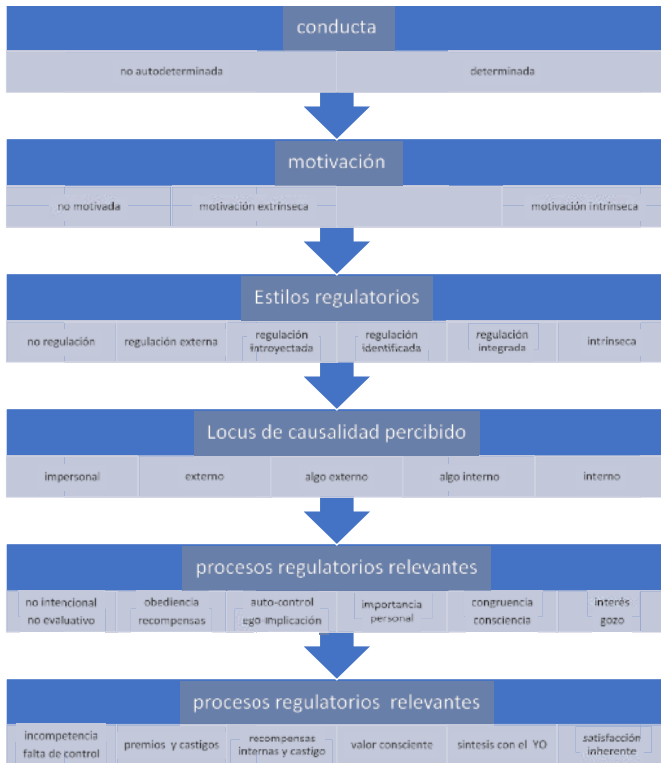


Figura 1. El continuo de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), (Elaboración)

La teoría de la evaluación cognoscitiva (Ryan, Deci y Charm, 2000), las recompensas de la motivación intrínseca, postula que cuando una persona hace una actividad impulsado por la motivación intrínseca y luego recibe recompensa motivación extrínseca, provoca una disminución de la motivación intrínseca inicial, porque empieza a percibir su conducta como controlada desde afuera, por otros (los que recompensan). Esto afecta negativamente a la autodeterminación y por eso disminuye su motivación intrínseca. Aunque no todas las recompensas tienen el mismo efecto. Diferencia recompensas tangibles, intangibles, esperadas, inesperadas, parece que las tangibles y esperadas afectan más. Una recompensa intangible e inesperada no le afectaría. Añaden otros dos factores, toda recompensa tiene un efecto controlador de la conducta y un efecto informativo sobre su competencia. Estos dos factores promueven la autodeterminación y la percepción de competencia. La autodeterminación es inversamente proporcional a la motivación intrínseca, por tanto, a más efecto controlador menos motivación intrínseca. No ocurre lo mismo con el otro factor son directamente proporcionales a más percepción de competencia más motivación intrínseca.

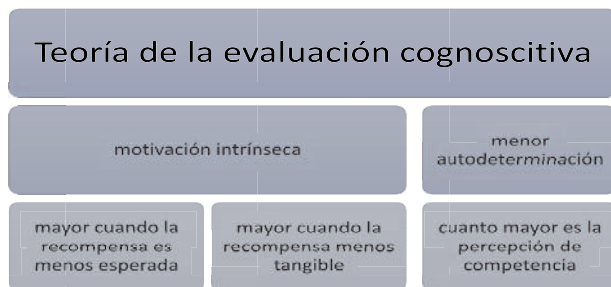


Figura 2. La teoría de evaluación cognoscitiva. (Elaboración propia).

Cuando a un alumno le damos una recompensa externa para motivarlo, efectivamente va a fomentar el interés ante la tarea, corremos el riesgo de que al realizar la actividad se pierda la motivación intrínseca, el placer de realizarla, la motivación intrínseca que puede tener al ejecutarla. Se plantea cambiar la forma de evaluar, porque el querer aprobar puede convertirse en motivación extrínseca (Kohn, 2010; Lepper, Greene & Nisbett, 1973; Pérez & Castejón 2006).

La teoría de la motivación intrínseca de Thomas Kenneth (2005) parte de que las organizaciones actuales no buscan la “sumisión” del trabajador, sino su compromiso y su iniciativa. Por lo tanto, no son suficientes las recompensas externas con las que antes se compraba esa sumisión. El nuevo estilo de trabajo supone que los trabajadores buscan algo más que dinero y el interés propio del trabajo, que los trabajadores buscan recompensas intrínsecas con la mera ejecución del trabajo, estas recompensas internas tienen alto contenido emocional y que hacer lo que se debe hacer provoca que la gente se sienta bien. La reclamación de la autodirección con el logro de un propósito valioso.

Las cuatro grandes recompensas intrínsecas son la autonomía, la competencia, el sentido o significado y progreso (observar figura 3).

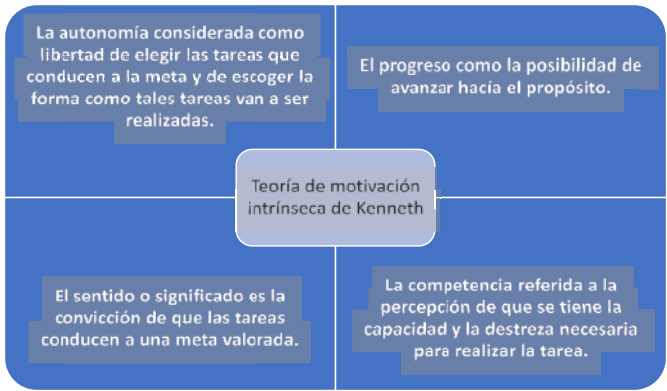


Figura 3. Cuatro recompensas de la teoría de Thomas Kenneth. (Elaboración propia).

Según Reeve y colaboradores (1994), cuando las personas realizan actividades para satisfacer necesidades con causa personal, entonces actúan por “motivación intrínseca”, es decir cuando el comportamiento está autoregulado y surge de las necesidades, intereses o curiosidades personales.

Aplicado al aula y combinando estas tres teorías podríamos mover el aprender: por el interés de la tarea, por su autonomía de elección de la tarea, por la competencia percibida ante la tarea, porque da sentido a la tarea y obtiene un sentimiento de avanzar. Teniendo en cuenta que desde el exterior si hay una recompensa esta sea inesperada e intangible, para que el haber conseguido el aprendizaje y la realización de la tarea sea el motivador por sí mismo, convirtiéndose en una motivación puramente intrínseca e ideal. Si fuera necesaria la utilización de una recompensa en el aula, se debería intentar que fuera lo menos esperada posible y lo menos tangible posible, además, intermitente para que no se convierta en una motivación extrínseca.

Relacionada con la motivación intrínseca aparece *la teoría del Flujo* que Csikszentmihályi (1975) denominaba “flujo”, porque las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras con naturalidad, en medio de una enorme satisfacción, aunque la tarea sea difícil. Donde una de las condiciones del “flujo” es que el nivel de habilidad de la persona sea el esperado al nivel de la dificultad de la tarea, para poder motivar.

Entonces, se plantea si una persona consigue una tarea percibe que la ha conseguido y vuelve a fluir una motivación nueva para alcanzar otra nueva tarea, sin embargo, si la tarea no es conseguida habrá que reequilibrar la motivación y volver a motivarse por un nuevo intento, por lo que necesitamos de la inteligencia “emocional” que hace que gestionemos las emociones negativas que podrían provocar el abandono de la tarea.

2.- La inteligencia también es un constructo muy estudiado por teóricos como: Sperman (teoría bifactorial); Thorndike (teoría multifactorial); Thurstone (teoría multidimensional); Cattell (inteligencia cristalizada y fluida); Carroll (teoría analítico factorial); Stenberg (teoría triarquica de la inteligencia) y otros como Terman, Galton, Pearson, Piaget, Wechsler, Kaufman, Gardner y Goleman. Principalmente, nos interesan estos dos últimos. Actualmente, la inteligencia tiene una concepción más global y por tanto la educación tiene que ser global. La evolución de las teorías de la inteligencia modificó la educación y también la forma de valorar al alumno.



Figura 4. Balanza Gardner –Stenberg. (Elaboración propia).

Como se percibe en la figura 4, la inteligencia Triárquica de Stenberg (1985), está relacionada con la de Gardner (1983), sin embargo, Gardner incluye la inteligencia intrapersonal, por lo que la balanza se inclina hacia Gardner por tener unas categorizaciones más completas, ya que también es necesario el manejo de nuestras emociones para llevar a cabo una tarea.

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional consiste en: conocer las propias emociones (reconocer el sentimiento para lo que ocurre); manejar las emociones (tomar conciencia de las emociones y manejar los sentimientos, para unas buenas relaciones interpersonales); motivarse a sí mismo (la emoción está unida a la motivación, impulsa una acción, dominando la impulsividad para tener autocontrol emocional); reconocer las emociones (de sí mismo y de los otros, la empatía). Relaciona la motivación y la emoción, y nos habla de la regulación de las emociones a través de la inteligencia emocional.

Salovey y Mayer (1990) expresan que la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, para conocerlos y utilizarlos para dirigir las acciones y pensamientos. Posteriormente, consideran que la inteligencia emocional es la base de la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión y regulación emocional (Mayer, Salovey & Sluyter, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Rivers et al, 2007).

La teoría de Gardner (1983) y la de Goleman (1995) confluyen, la inteligencia emocional del segundo está implícita en la inteligencia interpersonal e intrapersonal del primero, ambas revolucionan la psicología, la pedagogía y la educación.

La inteligencia necesita ir acompañada del esfuerzo, la decisión de trabajar y de aplicarnos en la tarea, porque de otra forma no supone progreso, implícita por tanto la motivación intrínseca. También influirán la calidad de la enseñanza y los recursos de los que disponemos, el docente tiene que fomentar el desarrollo de la motivación intrínseca y de las inteligencias predominantes, adecuando los contenidos a actividades que estimulen, haciendo actividades globalizadas.

3.-La Teoría del aprendizaje significativo de Rodríguez (2004), propone que el aprendizaje significativo consiste en formar nuevas estructuras en nuestros conocimientos partiendo de los anteriores, por lo que al unirse los nuevos conocimientos a los antiguos que ya posee el alumno, hace que se consoliden transformándose en un aprendizaje significativo, porque se mantiene en el tiempo al unirse al anterior que ya estaba anclado. En el futuro este nuevo aprendizaje puede admitir nuevos aprendizajes, formando la cadena de aprendizaje, un aprendizaje constructivo y significativo.

Ausubel (1983) plantea que tienen que darse tres premisas para que se produzca el aprendizaje:

Que el material sea significativo y que tenga un orden lógico, que las ideas sean expuestas siguiendo una estructura coherente, para que pueda ir dando sentido a lo aprendido en base a lo anterior.

HACER FLUIR EL APRENDIZAJE

Que el significado potencial se convierta en contenido cognoscitivo, de conocimientos nuevos, no sin que previamente tenga un sentido psicológico, que necesita por tanto el aprendizaje ser interesante para la persona y encontrar sentido a los contenidos nuevos introducidos con los conocimientos previos.

Que el aprendizaje significativo requiere de una disposición/predisposición para relacionar de manera sustantiva y no de memorizar los contenidos de manera literal.

En esta última premisa es donde se relaciona de forma directa la motivación intrínseca, ya que esa disposición de la que habla Ausubel se da mediada por la motivación intrínseca.

Como Ausubel plantea se reajustan nuestros conocimientos con los previos, por tanto, vamos a estar en continuo aprendizaje, en un círculo en continuo movimiento y dinámico donde los elementos del organigrama del aprendizaje se van reestructurando con los procesos de la nueva asimilación. Se va a reequilibrar el aprendizaje.

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son dos fases también necesarias en el aprendizaje significativo, por lo que tiene que haber un hilo conductor lógico, que nos lleva a subordinar unos conocimientos a otros y enlazarlos estableciendo una jerarquía como cuando hacemos esquemas, organigramas o mapas conceptuales.

Para generar esa estructura jerárquica tenemos que diferenciar los contenidos y jerarquizarlos, porque tienen que estar presentados de forma lógica y que despierten la motivación intrínseca del alumno, ya que de otro modo no se va a consolidar ni interrelacionar de forma adecuada y se rompe los vínculos del flujo del conocimiento que produce el aprender de forma significativa.

De ahí la importancia de que docentes organicen actividades y dinámicas que se establezcan de forma lógica y jerarquizada y no aprendizajes sueltos e inconexos. Presentando el material y los contenidos de forma que se despierte la motivación intrínseca del alumno y respondiendo a las inteligencias del alumno.

4.- El flujo del aprendizaje como hemos visto la experiencia educativa conlleva que tenga un orden lógico, que tenga sentido y que despierte su motivación, teniendo en cuenta que las actividades a través de las cuales se desarrollen los contenidos sean apropiadas a las inteligencias múltiples de los alumnos, atendiendo a la diversidad de los alumnos. Los alumnos podrían elegir las actividades a realizar de las presentadas, tomando decisiones en función de lo competente que se valoren ante las tareas.

De esta forma todos los alumnos podrán desarrollar las competencias con una motivación intrínseca y con un aprendizaje significativo (figura 5).

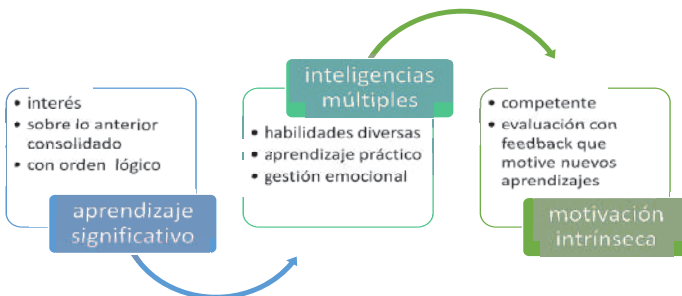


Figura 5. Relación para “aprender a aprender”. (Elaboración propia).

Para fluir vemos se necesita cubrir las necesidades básicas, para posteriormente prestar atención a la motivación intrínseca y desarrollar sus intereses a través de una tarea que tiene que verse como alcanzable con sus habilidades.

Para mover el aprendizaje en un alumno, la tarea tiene que ser interesante, tener autonomía de elección de la tarea. Le motiva la competencia percibida ante la tarea, porque da sentido a la tarea y obtiene un sentimiento de avanzar al conseguirla. Así el haber conseguido el aprendizaje y la realización de la tarea es la fuente de motivación en sí misma, convirtiéndose en una motivación puramente intrínseca e ideal. La recompensa no debe ser otra que el propio aprendizaje, por tanto, la evaluación debe ser utilizada como un feedback de cómo he logrado la tarea y no tanto como la recompensa, para que no se convierta en una motivación extrínseca.

Poner en marcha la motivación intrínseca significa fomentar la inteligencia intrapersonal necesaria para posponer la gratificación inmediata, controlar la frustración y las emociones negativas que podrían impedir no conseguir la tarea o abandonarla.

Lamas (2008) plantea la autoregulación del aprendizaje fomentando entre los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autoregulación personal y motivacional, con el fin de mejorar el rendimiento académico.

Continuamente la motivación intrínseca pondrá a funcionar el engranaje del aprendizaje, se observa en la figura 6.



Figura 6. Esquema del fluir del aprendizaje con la motivación intrínseca.

(Elaboración propia).

En definitiva, una actividad se presenta como atractiva cuando el alumno dispone de las habilidades y se siente competente para realizarla, tiene que ser elegida por el alumno, tener significado y coherencia lógica, además de autoevaluar su resultado. Los aprendizajes anteriores tienen que estar conectados con los siguientes, por lo que se van generando nuevos “flujos” de aprendizajes y nuevos “flujos” de motivación que mueven el aprender.

CONCLUSIONES

La educación obligatoria está más encorsetada al seguir un currículum poco flexible, está limitación no la tienen los maestros de educación infantil, adaptando las actividades a desarrollar al placer por crear, descubrir y experimentar. Por eso los infantes al tener cubiertas las necesidades básicas muestran una motivación “innata” intrínseca, por las actividades propuestas y su interés por evolucionar, “el aprender por el gusto de aprender”.

HACER FLUIR EL APRENDIZAJE

Para poner en marcha la motivación intrínseca tenemos que utilizar las inteligencias que predominan y desarrollar la inteligencia intrapersonal necesaria para poder posponer la gratificación inmediata, controlar la frustración y las emociones negativas que podrían impedir no conseguir la tarea o abandonarla. Reequilibrando la motivación y buscando la gratificación en aprender.

Para llevar a la práctica en el aula el aprendizaje movido por la motivación intrínseca utilizaremos actividades donde el alumno pueda *elegir* aquella en la que se considere competente para llevarla a cabo, actividades acordes a todas las inteligencias, atendiendo a las diferencias individuales. El *carácter práctico de la tarea* aumentará su percepción de competencia y fomenta la motivación intrínseca para realizarla. La tarea tiene que ser *significativa con coherencia lógica* para conectar sus contenidos con los anteriores. Las actividades deben ser *autoevaluadas*, el feedback sirve para regular su propio aprendizaje y reequilibrar la motivación. Los aprendizajes al estar conectados con los anteriores y los siguientes, van generando nuevos “flujos” de aprendizajes.

Se propone un cambio en la educación, estimular la motivación intrínseca por aprender “innata en infantil”, evitando que se pierda en las etapas posteriores de la educación, para lo que se necesita reformular la enseñanza y hacer fluir el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.
- Alderfer, C. P. (1972). Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings. Free Press, New York.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Becker, L. J. (1978). Joint effect of feedback and goal setting on performance: A field study of residential energy conservation. *Journal of applied psychology*, 63(4), 428.
- De Charms, R. (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1976). Notes on the theory and metatheory of intrinsic motivation. *Organizational behavior and human performance*, 15(1), 130-145.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Gadner, H. (1983). *Múltiples inteligencias*. Madrid: Editorial Paidós.
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*. Universidad Jaume I de Castellón. Vol.1, nº0.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grensing, L. (1989). *Motivar sin dinero: más fácil de lo que parece*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Herzberg, F. (1954). La teoría de la motivación-higiene. *Recuperado de http://materiales.untrfvirtual.edu.ar/documentos_extras/1075_Fundamentos_de_estrategia_organizacional/10_Teoria_de_la_organizacion.pdf ISSN, 1729-4827*.
- Kohn, A. (2010). “EJ” in Focus: How to Create Nonreaders: Reflections on Motivation, Learning, and Sharing Power. *The English Journal*, 100(1), 16-22.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autoregulado, motivación y rendimiento académico. En *Liberabit*, n. 14, pp. 15-20.
- Lawer, E. E., & Porter, L. W. (1968). *Pay and organization Effectiveness*. Mc- Graw-Hill: New York.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children’s intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the “overjustification” hypothesis. *Journal of Personality and social Psychology*, 28(1), 129.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) users manual.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. *What is emotional intelligence*, 3-31.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana* (Vol. 52). Narcea Ediciones.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and motivation*. Instituto of Technology Press. Cambridge: The Massachuttses
- Palmero, M. L. R. & Palmero, M. L. R. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Editorial Octaedro.
- Pérez, N. & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX, 22.
- Reeve, J., Raven, A. M. L. & Besora, M. V. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Salovey, P. & Mayer, J. D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*, 230-257.
- Rodríguez, M.L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Santa Cruz de Tenerife: C.E.A.D.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. En *American Psychological Association*, 5(1), 68-78. University of Rochester: New York.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, K. W. (2005). *La motivación intrínseca en el trabajo*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.

