



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, MOTIVACIÓN Y *FLOW* EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ARTE

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educativa que presenta la Bachillera:

MARÍA PAULA ACHA ABUSADA

Asesora:

DRA. LENNIA MATOS FERNÁNDEZ

LIMA-PERÚ
2014

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi querida asesora Lennia Matos por acompañarme durante la elaboración de esta tesis. Gracias por apoyar mis necesidades de autonomía, competencia y relación. Puedo afirmar, con total convicción, que hice esta tesis autónomamente motivada.

Además, agradezco a Rafael Gargurevich por su apoyo con los análisis estadísticos y por sus pertinentes aportes a lo largo de la elaboración de este estudio. También, le doy gracias a María Isabel La Rosa por sus valiosos comentarios en el proceso de revisión de esta tesis.

Asimismo, quiero agradecer a Julio Del Valle, gracias a quien fue posible realizar la investigación en estudiantes de artes plásticas y diseño. De no haber sido por él, posiblemente los participantes de esta investigación no serían los que fueron. Del mismo modo, le agradezco a Tomás García, profesor de la Universidad de Extremadura, quien me facilitó muy amablemente la prueba de *flow* que necesitaba.

Agradezco también a Elena Sáenz, Graciela Noriega y Enrique Vera. Ellos tres son psicólogos maravillosos que me ayudaron mucho dándome las facilidades de tiempo para poder realizar este estudio. No solo eso: también me brindaron soporte y siempre estuvieron atentos al desarrollo de esta tesis.

Sin llamar a cada uno por su nombre, quiero agradecer a todos mis profesores y amigos de la universidad y, en especial, a los de Psicología. También quiero agradecerle a Charlie Iberico, quien fue mi profesor y tutor en la especialidad. Es gracias a él, en gran medida, que hoy soy psicóloga y no actriz (todavía).

Gracias mami, papi y Jorge. Su apoyo fue súper importante. Gracias por entender que, a veces, no podía salir los domingos. Gracias por escucharme hablar del mismo tema una y otra vez. Gracias por su interés y curiosidad en la motivación y el *flow*. Es también gracias a ustedes que hice esta tesis con total inmersión en la actividad. Siguiendo con la familia, gracias Ñoqui y Gepetto.

Gracias Rodrigo por tu apoyo y amor incondicional. Gracias por haberme ayudado a mantener mi cabeza en orden cuando, según yo, esta tesis iba a fracasar. Gracias por el tiempo. Gracias por enseñarme a ver el vaso siempre medio lleno.

Y por último, pero no menos importante, quiero darles las gracias a todos los jóvenes artistas que accedieron participar en esta investigación. Ustedes lo hicieron posible. Gracias.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue examinar las relaciones entre las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), los diferentes tipos de motivación (autónoma, controlada y desmotivación) y el *flow* en un grupo de estudiantes de arte. La muestra estuvo compuesta por 194 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se encontró que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relaciona de manera directa con motivación autónoma ($r = .52, p < .001$; $\beta = .51, p < .001$). Además, se halló que la satisfacción global de las necesidades psicológicas básicas se relaciona de manera directa con *flow* ($r = .37, p < .001$; $\beta = .38, p < .001$). Por su parte, la frustración de las necesidades se relaciona de manera directa con motivación controlada ($r = .34, p < .001$; $\beta = .36, p < .001$) y con desmotivación ($r = .45, p < .001$; $\beta = .46, p < .001$). Por su parte, la motivación autónoma se relaciona directamente con *flow* ($r = .24, p < .01$; $\beta = .25, p < .01$). Por otro lado, no existe relación entre motivación controlada y *flow*. Por último, la desmotivación se relaciona de manera negativa con *flow* ($r = .22, p < .01$; $\beta = .25, p < .01$). Además, la satisfacción de la necesidad de competencia media la relación entre motivación autónoma y *flow*. Los resultados son discutidos a la luz de la teoría de la autoteterminación, la teoría del *flow* y la integración de ambas.

Palabras clave: necesidades psicológicas básicas, motivación, *flow*, arte.

Abstract

The aim of this study was to examine the interplay between basic psychological needs (autonomy, competence and relatedness), different types of motivation (autonomous, controlled and amotivation) and flow in a group of art students. The sample consisted of 194 students from a private university in Lima. It was found that the satisfaction of basic psychological needs relates directly with autonomous motivation ($r = .52, p < .001$, $\beta = .51, p < .001$). It also also found that the overall satisfaction of basic psychological needs is related directly with flow ($r = .37, p < .001$, $\beta = .38, p < .001$). Meanwhile, needs frustration relates directly controlled motivation ($r = .34, p < .001$, $\beta = .36, p < .001$) and amotivation ($r = .45, p < .001$, $\beta = .46, p < .001$). Also, autonomous motivation is directly related to flow ($r = .24, p < .01$, $\beta = .25, p < .01$) On the other hand, there is no relationship between flow and controlled motivation. Finally, amotivation is related negatively with flow ($r = .22, p < .01$, $\beta = .25, p < .01$). In addition, satisfaction of the need for competence mediates the relation between autonomous motivation and flow. These results are discussed in the context of self-determination theory, flow theory and the integration of both.

Keywords: basic psychological needs, motivation, flow, arts.

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Método.....	11
Participantes	11
Medición	11
Procedimiento	14
Resultados.....	17
Análisis preliminares.....	17
Relaciones entre las variables del estudio.....	19
Discusión	25
Referencias	31
Apéndices	



La teoría de la autodeterminación (o *self-determination theory*, SDT por sus siglas en inglés; Deci & Ryan, 1985, 2000) es una macro-teoría que estudia la motivación, el desarrollo y el bienestar de las personas; incluso, abarca aspectos tales como la personalidad y la autorregulación del comportamiento (Deci & Ryan, 2008b; Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010). Esta teoría asume que el ser humano es un agente activo que, de manera natural, innata y constructiva, tiende hacia el desarrollo de un sentido unificado de sí mismo a partir de la interacción dialéctico-organísmica entre la persona y el ambiente (Deci & Ryan, 1996, 2000). No obstante, esta tendencia hacia la integración no se asume *per se*, pues existen factores socio-contextuales que pueden apoyar o frustrar esta orientación hacia el desarrollo y bienestar (Ryan & Deci, 2002).

Uno de los postulados de la SDT es que existen necesidades psicológicas básicas inherentes al ser humano, las cuales son condiciones necesarias para que las personas tengan un desarrollo y funcionamiento óptimos y bienestar; en este sentido, estas necesidades no están conceptualizadas como aspiraciones o deseos, sino como *nutrientes* elementales de carácter innato y universal (Deci & Ryan, 2000, 2011; Deci & Vansteenkiste, 2004; Ryan, 1995; Ryan & Deci 2002). Sheldon (2011) señala que las necesidades psicológicas básicas de la SDT son experiencias psicosociales que las personas requieren vivenciar para crecer y desarrollarse. Estas necesidades psicológicas básicas son tres: autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 2000).

La primera de ellas, la autonomía, se refiere a la necesidad de autorregular la propia conducta sin que exista algún tipo de control heterónomo (Deci & Ryan, 2000). Según Reeve (2010), “la conducta es autónoma (o autodeterminada) cuando nuestros intereses, preferencias y anhelos guían nuestro proceso de toma de decisión de participar o no en una actividad particular” (p. 107-108). La autonomía no debe confundirse con independencia, ya que esta última hace referencia a no depender de recursos externos para funcionar; dentro de la SDT, no existe necesariamente antagonismo entre ser autónomo y ser dependiente (Ryan & Deci, 2002).

La segunda de ellas es la competencia, que es la necesidad de ejercer las propias capacidades para ser eficaz en las interacciones con el ambiente (Deci & Ryan, 1985). En ese sentido, la necesidad de competencia lleva a las personas a buscar retos que estén acordes con sus capacidades (Reeve, 2010). Cabe señalar que la competencia no alude a una habilidad o capacidad específica, sino al sentido de efectividad que experimenta el individuo (Ryan & Deci, 2002).

Por último, la relación es la necesidad de establecer vínculos interpersonales y lazos emocionales significativos con otras personas (Reeve, 2010). Esta necesidad se refiere a la tendencia inherente de las personas a buscar sentirse conectadas con otros. La necesidad de relación se satisface cuando el sujeto experimenta un sentido de comunión y desarrolla relaciones cercanas e íntimas con otras personas (Deci & Ryan, 2000).

Estas tres necesidades psicológicas básicas son complementarias entre sí; es decir, el bienestar psicológico requiere de la satisfacción de las tres y no solo de una o dos de ellas (Deci & Ryan, 2000). Por ejemplo, Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan (2000) realizaron una investigación con estudiantes de psicología y encontraron que la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas en el día a día predice el bienestar. En la misma línea, Sheldon y Niemiec (2006) condujeron cuatro estudios con alumnos universitarios para examinar el balance de la satisfacción de las tres necesidades en relación al bienestar y se halló que, además del nivel global de satisfacción, es importante que exista un equilibrio entre estas.

Asimismo, según Deci y Ryan (2008a) la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas está, en gran medida, determinada por el contexto; en ese sentido, la satisfacción de las necesidades podría variar según cada ámbito particular de la vida. Sobre este punto, Milyavskaya et al., (2009) condujeron una investigación con adolescentes y evidenciaron que aquellos que experimentan un balance de satisfacción de necesidades en diversos contextos tales como el hogar, el colegio, las amistades y el trabajo a medio tiempo, reportaron mayor bienestar y mejor ajuste escolar.

También, en un estudio realizado con mujeres que practican ejercicio físico, se encontró que la satisfacción percibida de las necesidades de autonomía, competencia y relación –aunque esta última en menor grado– se relaciona con el bienestar (Wilson, Longley, Muon, Rogers, & Murray, 2006). Además, en un estudio experimental conducido por Sheldon y Filak (2008) se reportó que el apoyo a la autonomía, competencia y relación tienen efectos positivos sobre la motivación intrínseca, el desempeño y el humor. En relación a la validez transcultural de las tres necesidades psicológicas básicas, Vansteenkiste, Lens, Soenens y Luyckx (2006) condujeron una investigación con estudiantes y postulantes chinos de una universidad belga y evidenciaron que, si bien la sociedad china es considerada colectivista, la satisfacción de

las necesidades de autonomía, competencia y relación predice mayor bienestar y vitalidad y menor depresión en dicha muestra. Cuando las necesidades no pueden ser satisfechas, las personas utilizan sustitutos a modo de recursos compensatorios, lo cual trae consecuencias negativas (Ryan & Deci, 2000b). Así, Vansteenkiste et al. (2010) señalan que estos sustitutos de necesidades se expresan como intensos deseos que, si bien ofrecen cierta satisfacción momentánea, finalmente afectan gravemente la cognición, la emoción y la conducta.

La satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas conlleva al surgimiento espontáneo de la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Una actividad intrínsecamente motivada tiene un fin en sí misma y es inherentemente interesante y disfrutable; en ese sentido, la conducta no se realiza por ningún tipo de contingencia externa (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). Este tipo de motivación proviene de experiencias de sentirse autónomo, competente y vinculado emocionalmente con otros (Reeve, 2010). Concretamente, las necesidades de autonomía y competencia son las que más fuertemente se asocian con la motivación intrínseca, mientras que la satisfacción de la necesidad de relación desempeña un papel más distal¹, en tanto las personas podrían involucrarse en actividades intrínsecamente motivadas de manera solitaria (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2010).

Cabe señalar que muchas de las conductas que realizan las personas no están intrínsecamente motivadas, sino que se producen a partir de otros tipos de motivación (Ryan, 1995). A nivel conceptual, lo opuesto de la motivación intrínseca es la motivación extrínseca, en la cual la conducta se realiza por alguna razón instrumental expresada a través de incentivos y consecuencias (Reeve, 2010). En otras palabras, la conducta es ejecutada por algún tipo de motivo ajeno a la conducta en sí misma (Deci & Vansteenkiste, 2004). Sin embargo, la motivación extrínseca no es invariante, sino que es relativa al tipo de regulación del comportamiento, la cual alude al grado de autodeterminación de la conducta (Ryan & Deci, 2002).

La variabilidad de la motivación extrínseca se explica por dos procesos esenciales: la internalización y la integración (Deci & Ryan, 2000). La primera hace referencia a la asimilación –a distintos niveles– del valor de una conducta

¹ La necesidad de relación se asocia de manera más distal con la motivación intrínseca. Si bien una base relacional segura podría facilitar el surgimiento de este tipo de motivación, las necesidades de autonomía y competencia presentan relaciones más fuertes con la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

extrínsecamente motivada, y la segunda alude a la subsecuente transformación de ese valor en un componente del sí mismo; en ese sentido, la integración es la forma más completa de internalización (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000c). Cabe mencionar que tanto la internalización como la integración son procesos que representan tendencias naturales del desarrollo humano y son elementos fundamentales de la socialización (Deci & Ryan, 2000), ya que permiten al individuo transferir y asimilar a sí mismo las normas y reglas sociales que son fundamentales para un adecuado funcionamiento (Vansteenkiste et al., 2010).

La SDT no conceptualiza la internalización en términos dicotómicos, sino como un continuo (ver figura 1) que contempla el grado de autodeterminación del comportamiento, la motivación y el tipo de regulación (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002).

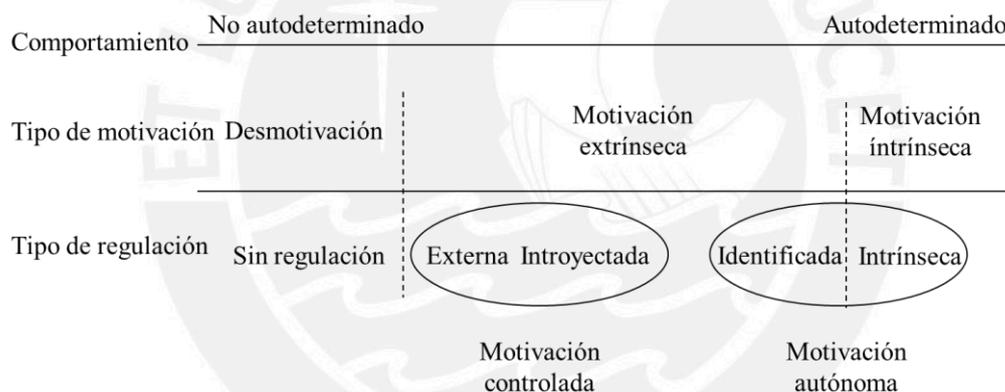


Figura 1. El continuo de la autodeterminación (adaptado de Ryan & Deci, 2002; Vansteenkiste et al., 2010)

De acuerdo con Deci y Ryan (2000) la forma no autodeterminada de motivación es la *desmotivación*, la cual se caracteriza porque carece de regulación; en ese sentido, no existe ninguna intención para actuar. Luego, la forma menos autodeterminada de motivación tiene *regulación externa*, la cual se caracteriza porque la conducta es controlada por contingencias externas; por ejemplo, para obtener alguna recompensa o evitar un castigo (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). De acuerdo con Reeve (2010), este tipo de regulación “es el prototipo de la motivación extrínseca no motivada por uno mismo” (p. 99).

Por su parte, la *regulación introyectada* implica la internalización parcial de la regulación externa (Ryan & Deci, 2002). Este tipo de regulación “implica asumir, pero no aceptar realmente o refrendar en lo personal, las demandas de otras personas en cuanto a pensar, sentir o comportarse de cierta manera” (Reeve, 2010, p. 99). En ese sentido, en la regulación introyectada, las contingencias por las cuales se realiza la conducta son dispuestas por el sujeto mismo, pero estas se expresan como sentimientos de orgullo, culpa o vergüenza (Deci & Ryan, 2000).

La *regulación identificada* alude al reconocimiento y a la aceptación del valor de la conducta para sí mismo (Deci & Ryan, 2000). Este tipo de regulación “representa una motivación extrínseca que, en su mayoría, es internalizada o autónoma (o autodeterminada)” (Reeve, 2010, p. 99). Por ende, la *identificación* representa un aspecto importante del proceso de transformación de una regulación externa a una conducta autorregulada (Ryan & Deci, 2002).

Una conducta motivada se considera controlada cuando su regulación es externa e introyectada, y se define como autónoma cuando la regulación es identificada e intrínseca (Black & Deci, 2000). Dicho esto, es posible señalar que una persona puede estar extrínsecamente motivada pero de manera autónoma (Ryan & Deci, 2002). Por último, conviene añadir que la motivación intrínseca no es un producto del proceso de internalización y que, además, una conducta extrínsecamente motivada nunca llegará a ser intrínseca; sin embargo, sí es posible que la conducta sea experimentada de manera autónoma mediante el proceso de internalización (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al, 2010).

Adicionalmente a la perspectiva de la SDT en relación a la motivación intrínseca, existe la teoría del *flow* (Csikszentmihalyi, 2000). El *flow* es un constructo que, en los últimos años, se enmarca dentro de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) y se define como la sensación holística que una persona experimenta cuando actúa con total inmersión en una actividad (Csikszentmihalyi, 2000). La característica distintiva del *flow* es “la intensa implicación de la experiencia en la actividad del momento” (Csikszentmihalyi, 2008, p. 183). Jackson (2012) señala que entre los factores claves del *flow* están una intensificada atención en la actividad y altos niveles de disfrute durante la experiencia. Además, este es un fenómeno que todas las personas experimentan de la misma manera, independientemente de su edad, bagaje

cultural o clase social (Csikszentmihalyi, 1993). Asimismo, Deci y Ryan (2000) han señalado que el *flow* es el prototipo de una conducta intrínsecamente motivada.

El *flow*, también llamado experiencia óptima, es causado por actividades intrínsecamente gratificantes, las cuales tienen como función principal ofrecer experiencias agradables; el juego, el arte, el ritual y los deportes son algunos ejemplos de dichas actividades (Csikszentmihalyi, 2000, 2007, 2008). Según Keller y Blomann (2008), algunos casos ejemplares de personas que experimentan *flow* son los artistas cuando están completamente inmersos en la actividad de la pintura o en tocar un instrumento, los atletas que se desempeñan al límite de su capacidad o los cirujanos que están totalmente absorbidos en su actividad quirúrgica. Resulta pertinente señalar que experimentar *flow* alienta a las personas a persistir y volver a la actividad, lo cual está asociado al compromiso y al logro (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Asimismo, a nivel conceptual, el *flow* está relacionado a un mejor desempeño dado que las personas que vivencian experiencias óptimas están motivadas a volver a ese estado y, por ende, se plantean actividades cada vez más complejas y retadoras (Csikszentmihalyi, 1998; Engeser & Rheinberg, 2008).

El *flow* está compuesto por nueve elementos (Csikszentmihalyi, 1993, 2000, 2008). Nakamura y Csikszentmihalyi (2002) clasificaron estos componentes entre condiciones proximales y características de la experiencia subjetiva durante el estado de *flow*. Las condiciones proximales son tres: equilibrio entre habilidad y desafío, metas claras y retroalimentación. Por su parte, las características de la experiencia subjetiva son seis: combinación de acción y conciencia, concentración en la tarea actual, sentido de control, pérdida de la autoconciencia, transformación del tiempo y experiencia autotélica. A continuación, se detalla cada uno de los componentes del *flow*.

En primer lugar, el *equilibrio entre habilidad y desafío* alude a que el *flow* se caracteriza por un balance entre las habilidades para actuar y las oportunidades para la acción (Csikszentmihalyi, 1993, 2007). Jackson (2012) señala que este equilibrio depende de la percepción que la persona tiene de la situación, más allá del desafío real o de un nivel objetivo de capacidad. Además, las habilidades de una persona se incrementan con la práctica y, por ende, el balance habilidad-desafío no es estable a lo largo del tiempo. En ese sentido, para que siga existiendo *flow*, la dificultad en la actividad debe incrementarse en tanto aumenta la capacidad del individuo (Hektner & Csikszentmihalyi, 1996).

Adicionalmente, el equilibrio entre las capacidades y el desafío tiende a devenir en *flow* cuando este balance está por encima del nivel promedio de desempeño que la persona puede tener en otras actividades (Keller & Landhäuser, 2012). Este componente del *flow* está relacionado con la necesidad de competencia. Reeve (2010) señala que, cuando el desafío está por encima o por debajo de las capacidades, la persona experimenta frustración o aburrimiento respectivamente, y ambos estados emocionales atentan contra la competencia. En cambio, cuando existe un equilibrio, se da una tendencia al *flow*.

El segundo elemento se denomina *metas claras*, el cual implica que la persona actúa sin cuestionar qué hacer y cómo actuar, ya que el objetivo de la acción está bien definido (Csikszentmihalyi, 1993, 2007). Es por ello que existe mayor propensión a experimentar *flow* en actividades con dichas características, tal como ocurre en los rituales, juegos o las artes participativas (Csikszentmihalyi, 2000). Este componente se relaciona con lo que Reeve (2010) denomina *estructura*, la cual es “la cantidad y claridad de información acerca de lo que el ambiente espera que la persona haga a fin de lograr los desenlaces deseados” (p. 118). Cabe precisar que un contexto que provee tales condiciones también apoya la satisfacción de la necesidad de competencia.

El tercer elemento es la *retroalimentación*, la cual se caracteriza porque debe ser relevante, clara e inmediata al desarrollo de la acción (Csikszentmihalyi, 1993, 2000). Reeve (2010) señala que la retroalimentación del desempeño provee la información que las personas necesitan para realizar una evaluación cognitiva de su nivel de competencia. En ese sentido, este componente del *flow* también está relacionado con la satisfacción de la necesidad de competencia. Tal como se puede notar, los tres componentes que constituyen las condiciones proximales del *flow* están relacionados con la necesidad de competencia planteada por SDT.

En lo referente a los elementos de la experiencia subjetiva de *flow*, el cuarto componente se denomina *combinación de acción y conciencia*; es decir, un individuo en estado de *flow* no tiene una perspectiva dualista, a saber, es consciente de su acción pero no de su conciencia en sí misma (Csikszentmihalyi, 2000). Al vivir una experiencia óptima, las personas están tan conectadas con lo que están haciendo que la actividad llega a ser espontánea o casi automática. Así, dejan de ser conscientes de sí mismos como sujetos separados de las acciones que están realizando (Csikszentmihalyi, 2008).

El quinto elemento es la *concentración en la tarea actual*. Es decir, los estímulos irrelevantes desaparecen de la conciencia y las preocupaciones quedan temporalmente suspendidas (Csikszentmihalyi, 1993). En esta línea, Keller y Bless (2008) conceptualizaron el *flow* como un estado de concentración que implica un alto involucramiento en una actividad.

El sexto componente es llamado *sentido de control*. La persona en estado de *flow* tiene la sensación de estar en control de sus acciones y de su ambiente o, mejor dicho, no tiene la preocupación de perder el control (Csikszentmihalyi, 2000, 2008).

El sétimo elemento se denomina *la pérdida de la autoconciencia*, lo cual significa que la persona que está experimentado *flow* carece, temporalmente, de una representación de sí misma (Csikszentmihalyi, 1993, 2008; Jackson & Marsh, 1996). Sin embargo, esto no implica que la persona se desconecte de su realidad física (Csikszentmihalyi, 2000). Sobre este punto, en un estudio neurológico realizado por Goldberg, Harel y Malach (2006) se encontró que, cuando la demanda de una tarea es alta, las funciones cerebrales relacionadas con la introspección auto-reflexiva se inhibían. Este punto representa un soporte empírico relevante en relación a la pérdida de la autoconciencia durante las experiencias de *flow*.

El octavo componente es *la transformación del tiempo*, lo cual implica una alteración en la experiencia subjetiva de la temporalidad (Csikszentmihalyi, 1993). Según Jackson y Marsh (1996), en el estado de *flow* el paso del tiempo podría percibirse como más rápido o más lento que el normal.

El noveno y último elemento de la experiencia de *flow* es el ser una *experiencia autotélica*. Csikszentmihalyi (2008) señala que el término “autotélico proviene de dos palabras griegas, *auto*, que significa en sí mismo, y *telos*, que significa finalidad” (p. 109). Es decir, que la actividad tiene un fin en sí misma y no necesita de contingencias externas (Csikszentmihalyi, 1993, 2008). Este último componente se relaciona directamente con la motivación intrínseca.

Existe evidencia empírica que permite vislumbrar las vinculaciones teóricas y metodológicas entre la teoría del *flow* y la SDT, así como con otras teorías que trabajan constructos asociados tales como desempeño, logro y afectos positivos. Por ejemplo, Kowal y Fortier (1999) condujeron una investigación con una muestra de nadadores y encontraron que aquellos que presentaban formas más autodeterminadas de motivación mostraron niveles más altos de *flow*. Asimismo, se halló que la satisfacción percibida de

las necesidades psicológicas básicas se relacionaba positivamente con *flow*; además, la competencia es la más relevante. En la misma línea, en un estudio conducido por Bakker, Wido, Demerouti, Slot y Ali (2011) realizado con jugadores profesionales de fútbol se encontró que la retroalimentación y el apoyo social del entrenador son predictores de experiencia de *flow* durante el partido; además, se halló que, cuando el resultado del partido es favorable, el nivel de *flow* del equipo es mayor. Asimismo, en una investigación experimental conducida por Keller y Blomann (2008) se encontró que las personas que tienen un locus de control percibido interno presentan más tendencia a experimentar *flow* que quienes manejan un locus externo.

En el ámbito académico, Fullagar y Mills (2008) condujeron una investigación con estudiantes de arquitectura y encontraron que la motivación intrínseca se relaciona con experiencias intensas de *flow*; mientras que ninguna forma de motivación extrínseca –independientemente de su grado de autodeterminación– correlaciona con *flow*; además, se halló que la satisfacción de la necesidad de autonomía funciona como un moderador entre la motivación intrínseca y el *flow*. Adicionalmente, Engeser y Rheinberg (2008) condujeron dos investigaciones –una con estudiantes de un curso electivo de francés y otra con alumnos del curso Estadística de la carrera de Psicología– y encontraron que el *flow* funciona como un predictor del desempeño. Además, en una investigación realizada con estudiantes universitarios se reportó que aquellos que se involucran en experiencias de *flow* muestran un mayor nivel de afecto positivo (Rogatko, 2007).

En relación a la aplicabilidad de la teoría del *flow* y SDT en el campo artístico, en una investigación realizada con bailarines (Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, & García-Calvo, 2011) se encontró que existe una relación positiva entre las formas más autodeterminadas de motivación –intrínseca y regulación identificada–, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el *flow*; asimismo, se evidenció que la necesidad de competencia es la más importante para que se alcance el estado de experiencia óptima.

En lo referente a la música, O'Neill (1999) reportó que aquellos estudiantes que tenían un mejor desempeño mostraban más experiencias de *flow* que aquellos que presentaban un desempeño promedio. Por su parte, Fritz y Avsec (2007) realizaron un estudio, también con estudiantes de música, y encontraron que experimentar *flow* es un buen predictor del bienestar subjetivo. En relación al teatro, Martin y Cutler (2002)

condujeron un estudio exploratorio con actores y encontraron que el *flow* se relacionaba positivamente con la motivación intrínseca.

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación se plantea como propósito estudiar las relaciones entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, los tipos de motivación y el *flow* en estudiantes de artes plásticas y diseño, ya que es una población sobre la cual existe poca investigación en la literatura en general y ninguna en el contexto peruano. Se espera que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relacione de manera positiva y sea predictor de la motivación autónoma (regulación identificada e intrínseca). Por otro lado, la frustración de las necesidades psicológicas básicas se relacionaría de manera positiva y sería predictor de la motivación controlada (regulación externa e introyectada) y la desmotivación. También, es esperable que el *flow* se relacione de manera positiva con la motivación autónoma y de forma negativa con la desmotivación. Además, probablemente no exista relación significativa entre la motivación controlada y el *flow*, pues uno de los componentes esenciales del *flow* es la experiencia autotélica. Asimismo, se analizará si la satisfacción de la necesidad de competencia media la relación entre la motivación autónoma y el *flow* debido a que las condiciones proximales del *flow* (equilibrio entre habilidad y desafío, metas claras y retroalimentación) se asocian teóricamente con la necesidad de competencia planteada por SDT.

Método

Participantes

Los participantes fueron 194 estudiantes (66% mujeres, $N = 128$; 32.5% hombres, $N = 63$ y 1.5% no precisa, $N = 3$; M edad = 20.46, $DE = 2.84$ años) de una facultad de arte de una universidad privada de Lima Metropolitana. El programa está estructurado de modo tal que los dos primeros años de carrera constituyen un periodo llamado formación general. Luego de esa etapa, el alumno estudia una especialidad específica. El 53.6% ($N = 104$) de la muestra se encontró en formación general y el 46.4% ($N = 90$) en especialidad.

En la facultad de arte en cuestión hay programas de cinco y seis años de duración; los participantes se clasificaron por año de la siguiente manera: primero (31.4%, $N = 61$), segundo (22.2%, $N = 43$), tercero (23.7%, $N = 46$), cuarto (20.1%, $N = 39$) y quinto (2.6%, $N = 5$). Además, los participantes provenían de distintas especialidades dentro de la facultad: Pintura (29.4 %, $N = 57$), Diseño gráfico (27.8%, $N = 54$), Diseño industrial (23.2%, $N = 45$), Escultura (10.3%, $N = 20$) y Grabado (7.2%, $N = 14$); adicionalmente, 2.1% ($N = 4$) no precisó su especialidad.

La selección de los participantes se realizó por la disponibilidad de acceso a la muestra. Los alumnos fueron informados sobre el propósito de la investigación y su participación fue voluntaria. Los que aceptaron ser parte de la investigación, accedieron a participar a través de la firma de un consentimiento informado (ver apéndice A) que explicaba el propósito de la investigación, la confidencialidad, el anonimato y la voluntariedad de la colaboración en el estudio. Asimismo, los participantes podían retirarse del estudio si lo consideraban conveniente sin que esto los perjudique.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos. Mediante un cuestionario diseñado para fines de esta investigación, se recolectó información acerca de cada estudiante. Para describir la muestra, se recogió información sobre su ciclo de estudios, edad, sexo y qué carrera estudiaban o, en caso de encontrarse en formación general, cuál pensaban cursar.

Además, por solicitud de las autoridades de la facultad de arte en cuestión, se indagó sobre el tiempo de experiencia que tenían los estudiantes en el arte que practicaban, las horas extra-académicas que le dedicaban al arte, dentro de qué rango se encontraba su promedio ponderado y si estaban seguros de la carrera que habían elegido (ver apéndice B)².

Necesidades psicológicas básicas. Se usó el Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas, el cual ha sido validado en estudiantes universitarios peruanos (CNPB, Chen et al., enviada a publicación). El cuestionario consta de 24 ítems agrupados en 3 sub-escalas que miden la satisfacción y la frustración cada una de las necesidades básicas planteadas por la SDT: autonomía, competencia y relación. A cada necesidad le corresponden 8 ítems, de los cuales 4 miden satisfacción y los otros 4 miden frustración. En consecuencia, se tienen las siguientes dimensiones más específicas: autonomía-satisfacción (e.g.: «Siento que he estado haciendo lo que realmente me interesa»), autonomía-frustración (e.g.: «Me siento presionado a hacer muchas cosas»), competencia-satisfacción (e.g.: «Me siento capaz en lo que hago»), competencia-frustración (e.g.: «Tengo serias dudas acerca de si puedo hacer las cosas bien»), relación-satisfacción (e.g.: «Siento que le importo a las personas que me importan») y relación-frustración (e.g.: «Siento que las personas que son importantes para mí son frías y distantes conmigo»).

Para resolver el cuestionario en esta investigación, se les solicitó a los participantes que puntuaran qué tanto se adecúa cada ítem a cómo se sienten en la universidad en una escala Likert del 1 (completamente falso) al 7 (completamente verdadero). Según Chen et al. (enviada a publicación), la consistencia interna en la muestra de estudiantes universitarios peruanos para las sub-escalas de autonomía, competencia y relación fue de .80, .80 y .73 respectivamente.

Motivación. Se empleó una versión reducida de la adaptación al castellano de la Escala de Motivación Académica (EMA; Vallerand et al., 1992; adaptación al castellano por Matos, 2010, en una muestra de estudiantes universitarios peruanos). La

² La información recogida a partir de la solicitud de la facultad de arte en cuestión no se presenta en este estudio pues escapa de los objetivos de la investigación. Sin embargo, estos datos ya han sido analizados y comunicados a la autoridades pertinentes.

EMA es un cuestionario de 24 ítems agrupados en 5 sub-escalas: desmotivación, regulación externa, introyectada, identificada e intrínseca, cuyos coeficientes de consistencia interna en la versión original de Vallerand y colaboradores (1992) fueron .85, .83, .84, .62 y .85 respectivamente. En el caso de la validación en estudiantes universitarios peruanos realizada por Matos (2010), los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach fueron los siguientes: desmotivación = .83, regulación externa = .67, regulación introyectada = .76, regulación identificada = .78 y regulación intrínseca = .83. Adicionalmente, Matos (2010) reportó la confiabilidad para un modelo de tres sub-escalas; así se tiene lo siguiente: motivación autónoma (regulación identificada e intrínseca) = .84, motivación controlada (regulación externa e introyectada) = .82 y desmotivación = .83.

En la presente investigación, se adaptó y validó (ver tablas 1 y 2) una versión de 14 ítems agrupados en 3 sub-escalas: motivación autónoma (regulación intrínseca e identificada; cinco ítems, e.g.: «Porque es personalmente importante para mí»), la motivación controlada (regulación introyectada y externa; cinco ítems, e.g.: «Porque me sentiría culpable si no lo hiciera») y desmotivación (cuatro ítems, e.g.: «Yo no sé por qué voy a la universidad y para ser sincero, no me importa»). Para resolver el cuestionario, se les solicitó a los estudiantes que respondan por qué estudian en la universidad y que puntúen, en una escala Likert del 1 (Completamente falso) al 7 (Completamente verdadero) el enunciado que corresponda.

Flow. Se utilizó una versión adaptada de la Escala de *Flow* Estado (EFE; Jackson & Marsh, 1996; adaptación española por García-Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, Reina, & Cervelló, 2008). Para la presente investigación, se adaptó y validó (ver tablas 1 y 2) una versión acorde al uso del castellano en Lima. Para ello, todos los ítems de la prueba fueron revisados por un grupo de jueces ($N = 9$); en este caso, psicólogos que dominaban el inglés. Se tomaron como referencia los ítems de la versión original en inglés y los de la adaptación española, y se les pidió a los jueces que revisaran la adecuación lingüística de cada ítem al uso del castellano en Lima. Además, los jueces no solo valoraron la adecuación de la traducción, sino que también evaluaron la idoneidad de esta en relación al constructo. Por ello, los jueces brindaron sugerencias para mejorar la redacción de los ítems incluso cuando estuvieron de acuerdo con la

traducción propuesta. El criterio de porcentaje de acuerdo mínimo fue de 80% (Guilford, 1954 citado en Ecurra 1988); sin embargo, algunos ítems que llegaron a este requisito fueron modificados debido a que los jueces realizaron sugerencias (ver apéndice C). La EFE consta de 36 ítems y tiene una estructura factorial jerárquica, es decir, existe un factor general que mide *flow* y además hay nueve factores de segundo orden, cada uno de los cuales representa uno de los componentes del *flow*. Estos son el equilibrio entre la habilidad y el desafío (cuatro ítems, e.g.: «Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me presentó»), combinación de acción y conciencia (cuatro ítems, e.g.: «Hice las acciones correctas sin pensar, de manera automática»), metas claras (cuatro ítems, e.g.: «Sabía claramente lo que quería hacer»), retroalimentación (cuatro ítems, e.g.: «Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien»), concentración en la tarea actual (cuatro ítems, e.g.: «Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo»), el sentido de control (cuatro ítems, e.g.: «Sentía un control total de lo que estaba haciendo»), pérdida de la autoconciencia (cuatro ítems, e.g.: «No me interesaba lo que otros pudieran haber estado pensando de mí»), transformación del tiempo (cuatro ítems, e.g.: «El paso del tiempo parecía alterado –o pasaba lento o pasaba rápido–») y experiencia autotélica (cuatro ítems, e.g.: «Realmente disfruté la experiencia»). La validación española de la prueba (García-Calvo et al., 2008) presentó una consistencia interna alta para el factor general de *flow* (alfa de Cronbach = .94). Además, en la versión española, la confiabilidad para cada uno de los nueve factores de segundo orden fue mayor a .70 (entre .71 y .85).

Para que los estudiantes respondan el cuestionario en esta investigación, se siguió la metodología usada por Fullagar y Mills (2008); es decir, se les solicitó a los participantes que recordaran una actividad o trabajo universitario que realmente hayan disfrutado hacer y que puntuaran, en una escala Likert del 1 (Completamente falso) al 7 (Completamente verdadero), cada uno de los enunciados referentes a esa experiencia.

Procedimiento

Se recolectó la información de manera presencial en las aulas de la facultad de arte en cuestión durante la mitad (entre las semanas 7 y 9) del segundo semestre académico del año 2013. La aplicación de instrumentos se realizó según un calendario

elaborado por los coordinadores de cada carrera; en ese sentido, hubo varias fechas de recolección de datos pues cada carrera manejó un cronograma particular. Los estudiantes que consintieron su participación en el estudio completaron el cuestionario en el siguiente orden: ficha de datos sociodemográficos, la Escala de Motivación Académica, el Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas y la Escala de *Flow* Estado. Cada participante respondió los cuestionarios en una sola aplicación que duró entre 20 y 30 minutos.

Análisis de datos

En relación al análisis de datos, primero, para analizar la validez de los instrumentos se realizaron análisis factoriales confirmatorios utilizando el *LISREL* versión 8.72 (Jöreskog & Sörbom, 2005). Posteriormente, para estudiar la confiabilidad (método de consistencia interna) de los instrumentos, se utilizó la versión 20 del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). También se empleó este programa para realizar las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y para hacer los análisis de correlación y regresión correspondientes.



Resultados

Análisis preliminares

Pruebas de normalidad. Se revisó la distribución de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov porque el N de la muestra fue mayor a treinta. Las variables que presentaron una distribución paramétrica fueron NBP³-frustración ($D = .06, p > .05$) y autonomía-frustración ($D = .06, p > .05$). Todas las demás variables presentaron una distribución no paramétrica: motivación autónoma ($D = .12, p < .001$), motivación controlada ($D = .16, p < .001$), desmotivación ($D = .23, p < .001$), NBP-satisfacción ($D = .09, p < .01$), autonomía-satisfacción ($D = .11, p < .001$), competencia-satisfacción ($D = .10, p < .01$), relación-satisfacción ($D = .10, p < .01$), competencia-frustración ($D = .10, p < .01$), relación-frustración ($D = .14, p < .001$) y *flow* ($D = .08, p < .05$).

Validez y confiabilidad de los instrumentos. Para evaluar la validez de los instrumentos, se realizaron análisis factoriales confirmatorios con el fin de corroborar la estructura factorial de las escalas. Para evaluar el ajuste de los modelos, se tomaron en consideración diversos índices de ajuste. En primer lugar, se empleó la proporción del Chi-cuadrado (χ^2), que se calcula dividiendo el χ^2 entre los grados de libertad (gl); cuando los datos no estaban distribuidos normalmente, se utilizó el Chi-cuadrado de Satorra-Bentler ($SB-\chi^2$; Satorra & Bentler, 1994). En relación al índice χ^2/gl , los valores menores a 3 indican una buena adecuación al modelo (Kline, 1998).

En segundo lugar, se utilizó la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA, por sus siglas en inglés). Para el RMSEA, un valor de corte cerca de .06 (Hu & Bentler, 1999) o un límite superior estricto de .07 (Steiger, 2007) son considerados buenos ajustes. También se empleó la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR, por sus siglas en inglés), la cual debe ser menor a .08 para un excelente ajuste y menor a .10 para un ajuste adecuado (Simms, Watson & Doebbeling, 2002). Hu & Bentler (1999) sugieren que, en conjunto, el RMSEA sea igual o menor a .06, el SRMR sea igual o menor a .09. Por último, se utilizó el índice de ajuste comparativo (CFI, por

³ NBP = Necesidades psicológicas básicas.

sus siglas en inglés), el cual debe ser mayor o igual a .95 para indicar un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999). Como puede observarse en la tabla 1, los resultados de los AFC muestran que el CNPB y la EMA tienen índices de ajuste excelentes, y la EFE presenta un ajuste adecuado. En ese sentido, es posible afirmar que los instrumentos son válidos para la muestra de esta investigación.

Tabla 1

Índices de ajuste de las escalas

Cuestionario	χ^2	SB- χ^2	gl	χ^2/gl	RMSEA	SRMR	CFI
CNPB							
Satisfacción	105.32***	72.8*	51	1.43 ^a	0.048	0.052	0.99
Frustración	90.64***	72.23*	51	1.78	0.047	0.060	0.98
EMA	170.04***	125.43***	74	1.70 ^a	0.061	0.064	0.97
EFE	1721.41***	914.94***	585	1.60 ^a	0.058	0.092	0.98

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

Nota: CNPB = Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas; EMA = Escala de Motivación Académica; EFE = Escala de *Flow* Estado.

^a Se reporta el SB- χ^2/gl para las variables que no están distribuidas normalmente.

Respecto a la estructura factorial de cada prueba, esta fue acorde a lo esperado. Para el CNPB, existe una sub-escala que evalúa satisfacción y otra que mide frustración de las necesidades de autonomía, competencia y relación. De la misma manera, la EMA se ajustó adecuadamente al modelo de tres factores (motivación autónoma, motivación controlada y desmotivación). Finalmente, la EFE también se ajustó al modelo factorial jerárquico con un factor general de *flow* y nueve factores de segundo orden. En el presente estudio, se realizaron los análisis principales de correlación y regresión considerando solamente el factor general *flow* porque el uso de las sub-escalas no resultaba necesario para los fines del estudio.

Además, todas las cargas factoriales de los ítems de los cuestionarios estuvieron por encima de .30, el cual es un valor adecuado (Kline, 1999) y fueron significativas ($p < .01$). Específicamente, las cargas factoriales de los ítems del CNPB estuvieron en un rango entre .56 y .81; en la EMA se encontraron en un rango entre .33 y .88 y en la EFE estuvieron en un intervalo entre .40 y .93. Finalmente, para evaluar la confiabilidad se

usó el coeficiente alfa de Cronbach (ver tabla 2) tomando como referencia valores por encima de .70 como aceptables (Kline, 1999). Respecto a la correlación elemento-total corregida, todos los ítems de los cuestionarios mostraron valores por encima de .30, el cual es aceptable (Pallant, 2007). Específicamente, las correlaciones elemento-total corregida de los ítems del CNPB estuvieron en un rango entre .42 y .72; en la EMA se encontraron en un rango entre .40 y .75 y en la EFE estuvieron en un intervalo entre .36 y .81.

Relaciones entre las variables del estudio

Con el objetivo de estudiar las relaciones existentes entre las diferentes variables de la investigación, se realizaron análisis de correlaciones bivariadas utilizando el rho de Spearman porque las variables no estaban distribuidas normalmente. Se han realizado correlaciones intra-escalas y entre-escalas. Las correlaciones intra-escalas se hicieron para verificar que se cumplen las relaciones teóricas entre las sub-escalas de un instrumento. Para evaluar la magnitud de los coeficientes de correlación, se ha utilizado el criterio propuesto por Cohen para las ciencias sociales (1988, 1992): leve, $r = .10 - .23$; moderado, $r = .24 - .36$; fuerte, $r = 0.37$ o más.

Respecto a las correlaciones intra-escalas, tal como se ve en la tabla 2, NBP-satisfacción presenta una correlación negativa, fuerte y significativa con NBP-frustración. Este patrón se reproduce de manera específica para las necesidades de autonomía, competencia y relación; es decir, cada necesidad satisfecha correlaciona de manera negativa, fuerte y significativa con su contraparte frustrada. Por otro lado, la motivación autónoma presenta una correlación negativa, moderada y significativa con motivación controlada, y una relación negativa, fuerte y significativa con desmotivación.

En relación a los análisis entre-escalas, NBP-satisfacción presenta correlación positiva, fuerte y significativa con motivación autónoma. A nivel específico, autonomía-satisfacción presenta la relación más fuerte con motivación autónoma, seguida por competencia-satisfacción y, por último, relación-satisfacción. Además, NBP-satisfacción se relaciona de manera negativa, moderada y significativa con motivación controlada y con desmotivación, siendo la segunda más fuerte. Asimismo, NBP-satisfacción presenta una correlación positiva, fuerte y significativa con *flow*.

Necesidades psicológicas básicas, motivación y *flow*

Tabla 2

Medias, medianas, desviación estándar, coeficientes de confiabilidad y correlaciones entre las variables del estudio (N = 194)

	M/Mdn ^a	DE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 NBP-Satisfacción	5.33 ^a	0.91	(.87)											
2 Autonomía-satisfacción	5.50 ^a	1.14	.83 ^{***}	(.77)										
3 Competencia-satisfacción	5.50 ^a	1.12	.81 ^{***}	.63 ^{***}	(.85)									
4 Relación-satisfacción	5.25 ^a	1.17	.72 ^{***}	.37 ^{***}	.32 ^{***}	(.80)								
5 NBP-Frustración	2.88	0.93	-.51 ^{***}	-.51 ^{***}	-.54 ^{***}	-.21 ^{**}	(.80)							
6 Autonomía-frustración	3.55	1.38	-.30 ^{***}	-.44 ^{***}	-.35 ^{***}	.01	.73 ^{***} _r	(.75)						
7 Competencia-frustración	2.75 ^a	1.35	-.47 ^{***}	-.43 ^{***}	-.60 ^{***}	-.18 ^{**}	.83 ^{***}	.39 ^{***}	(.77)					
8 Relación-frustración	1.75 ^a	1.02	-.40 ^{***}	-.28 ^{***}	-.30 ^{***}	-.41 ^{***}	.69 ^{***}	.23 ^{**}	.50 ^{***}	(.72)				
9 Motivación autónoma	5.70 ^a	1.21	.52 ^{***}	.58 ^{***}	.38 ^{***}	.27 ^{***}	-.24 ^{***}	-.29 ^{***}	-.22 ^{**}	-.07	(.87)			
10 Motivación controlada	2.00 ^a	1.21	-.22 ^{**}	-.28 ^{***}	-.15 [*]	-.05	.34 ^{***}	.31 ^{***}	.33 ^{***}	.21 ^{**}	-.26 ^{***}	(.80)		
11 Desmotivación	1.25 ^a	1.03	-.42 ^{***}	-.43 ^{***}	-.39 ^{***}	-.20 ^{**}	.45 ^{***}	.39 ^{***}	.40 ^{***}	.26 ^{***}	-.51 ^{***}	.33 ^{***}	(.76)	
12 <i>Flow</i>	5.19 ^a	0.84	.37 ^{***}	.35 ^{***}	.37 ^{***}	.23 ^{**}	-.17 [*]	-.14 [*]	-.24 ^{**}	-.09	.24 ^{**}	-.12	-.22 ^{**}	(.93)

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (unilateral). El coeficiente α de Cronbach se muestra entre paréntesis en la diagonal. Donde aparece el superíndice ^a se reporta la mediana para las escalas que no presentan distribución normal. Donde aparece el subíndice _r se ha realizado correlación de Pearson debido a que esas variables presentan distribución normal.

Por su parte, NBP-frustración presenta una relación negativa, moderada y significativa con motivación autónoma. Específicamente, autonomía-frustración presenta la correlación negativa más alta con motivación autónoma, seguida de competencia-frustración. No existe relación estadísticamente significativa entre motivación autónoma y relación-frustración. Además, NPB-frustración se relaciona de manera positiva, moderada y significativa con motivación controlada. A nivel específico de cada necesidad, competencia-frustración presenta la correlación más fuerte, aunque muy sutilmente por encima de autonomía-frustración; además, relación-frustración presenta la correlación más leve en comparación las otras dos necesidades. Asimismo, la frustración total de las necesidades psicológicas básicas se relaciona de manera positiva, fuerte y significativa con desmotivación.

A nivel de cada necesidad, tanto autonomía-frustración como competencia-frustración presentan las correlaciones más fuertes con desmotivación, mientras que la correlación con relación-frustración es leve. Además, NBP-frustración presenta una correlación negativa, leve y significativa con *flow*. Por su parte, *flow* se relaciona de manera positiva, moderada y significativa con la motivación autónoma y de forma negativa, leve y significativa con la desmotivación. No existe relación significativa entre *flow* y motivación controlada.

Con el objetivo de estudiar las relaciones predictivas entre variables del estudio, se realizaron diversos e independientes análisis de regresión lineal teniendo como variables de salida los tipos de motivación y al *flow*. Al emplear las necesidades psicológicas básicas como variables predictoras, se ha considerado la frustración y satisfacción total y no cada necesidad (autonomía, competencia y relación) por separado ya que, al estar altamente correlacionadas entre sí, suprimen sus efectos mutuamente. Conviene precisar que no se han realizado todas las regresiones posibles, sino solo aquellas que están alineadas con los objetivos del estudio.

Se encontró que la satisfacción global de las necesidades psicológicas básicas predijo positivamente la motivación autónoma ($\beta = .51$, $t(182) = 7,96$, $p < .001$) y explica un 26% de varianza ($R^2 = .26$, $F(1, 182) = 63,4$, $p < .001$). Por otro lado, la frustración de las necesidades predice positivamente la motivación controlada ($\beta = .36$, $t(184) = 3,45$, $p < .001$), explicando un 13% de varianza ($R^2 = .13$, $F(1, 184) = 26,56$, $p < .001$). Asimismo, NBP-frustración predice de manera positiva la desmotivación ($\beta = .46$, $t(184) = 1,38$, $p < .001$), y explica un 21% de la varianza ($R^2 = .21$, $F(1, 184) = 50$,

$p < .001$). Además, la motivación autónoma predice positivamente el *flow* ($\beta = .25$, $t(164) = 3,24$, $p < .01$) y explica un 6% de la varianza ($R^2 = .06$, $F(1, 164) = 10,50$, $p < .01$). Por último, NPB-satisfacción predice positivamente el *flow* ($\beta = .38$, $t(159) = 5,21$, $p < .001$) y explica el 15% de varianza ($R^2 = .15$, $F(1, 159) = 27,14$, $p < .001$).

Tal como se observa en los análisis de regresión, el *flow* está siendo más explicado por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que por la motivación autónoma, lo cual conlleva a un subsecuente análisis que dé cuenta de la relación entre motivación autónoma, necesidades psicológicas básicas y *flow*. Teóricamente, la necesidad de competencia es la que está más asociada a la experiencia de *flow*.

En ese sentido, para evaluar un modelo de mediación (ver figura 2) entre motivación autónoma y *flow* teniendo como variable mediadora competencia-satisfacción, se realizó el análisis siguiendo los pasos establecidos por Baron y Kenny (1986). En primer lugar, se realizó una regresión de motivación autónoma (variable predictora) sobre *flow* (variable dependiente), la cual fue positiva, moderada y significativa. En segundo lugar, se realizó una regresión de motivación autónoma sobre competencia-satisfacción (variable mediadora), la cual fue fuerte, positiva y significativa. En tercer lugar, se hizo una regresión de competencia-satisfacción sobre *flow*, la cual también fue fuerte, positiva y significativa. Por último, se realizó una regresión de ambas variables (motivación autónoma y competencia satisfacción) sobre *flow*.

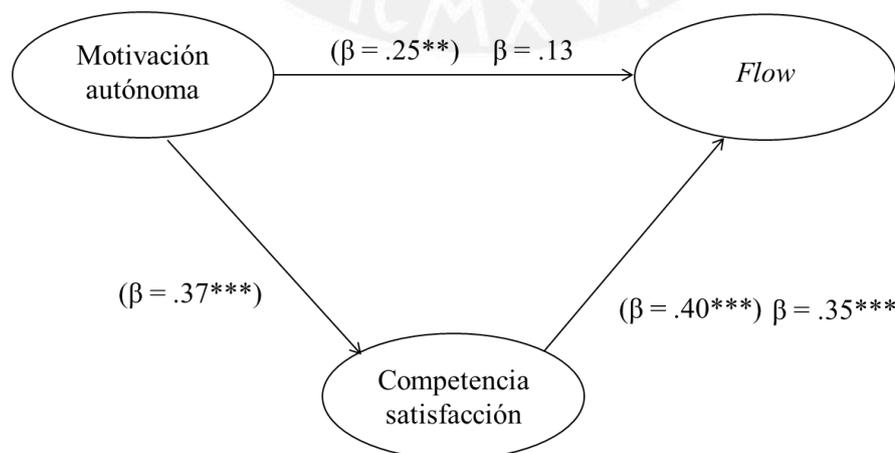


Figura 2. Modelo de mediación considerando competencia-satisfacción como variable mediadora entre motivación autónoma y *flow*.

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

Tal como se observa en la figura 2, la relación entre motivación autónoma y *flow* deja de ser significativa cuando se introduce competencia-satisfacción como variable mediadora, es decir, la mediación es completa. Además, se realizó el test de Sobel para evaluar la significación del efecto de mediación y este fue significativo ($z = 4.0$ $p < .001$). En ese sentido, se encontró que la motivación autónoma predice *flow* cuando está satisfecha la necesidad de competencia. Además, el nivel de tolerancia para el estadístico de colinealidad fue $T = .89$, lo cual indica que no hay problemas de multicolinealidad para probar el modelo (Field, 2009).





Discusión

La presente investigación se planteó como propósito estudiar las relaciones entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, los tipos de motivación y el *flow* en estudiantes de artes plásticas y diseño. Los resultados obtenidos son consistentes con la propuesta teórica de la SDT (Deci & Ryan, 1985, 2000), la teoría del *flow* (Csikszentmihalyi, 2000) y con la integración de ambas. Así, a nivel general se encontró que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas predice de manera positiva y significativa la motivación autónoma. En cambio, cuando las necesidades están frustradas existe relación directa y significativa con motivación controlada y desmotivación. Por su parte, el *flow* es explicado significativamente por la motivación autónoma, así como por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, teniendo la segunda un mayor valor predictivo. Por último, la satisfacción de la necesidad de competencia media completamente la relación entre motivación autónoma y *flow*.

La SDT plantea que, a nivel funcional, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas conlleva al surgimiento espontáneo de la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Concordantemente, los resultados de esta investigación evidencian que, cuando las necesidades psicológicas básicas están satisfechas, hay una relación positiva y significativa con la motivación autónoma, la cual contiene tanto a la regulación identificada como a la intrínseca (Black & Deci, 2000). Si bien estos tipos de regulación son cualitativamente distintos, Deci y Ryan (2000) señalan que la motivación intrínseca está fuertemente correlacionada con la regulación identificada.

A pesar de que la regulación identificada está dentro de la motivación extrínseca, cabe precisar que, en este tipo de regulación, el valor personal de la conducta está internalizado, de modo tal que la persona experimenta la conducta como autónoma y voluntaria (Reeve, 2010). Dicha internalización es favorecida por contextos que apoyan la autonomía, la competencia y la relación; en tal sentido, la motivación se ve maximizada por condiciones que brindan oportunidades para satisfacer dichas necesidades (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan, 1995). Por ende, es teóricamente coherente que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relacione de manera predictiva y significativa con la motivación autónoma en este estudio.

También se encontró que la satisfacción de la necesidad de autonomía –seguida por competencia– es la que más fuertemente se asocia con la motivación autónoma. Estos resultados son coherentes con la denominada teoría de la evaluación cognitiva (CET, por sus siglas en inglés, Deci & Ryan, 1985), la cual es una de las mini-teorías de la SDT que estudia, fundamentalmente, los factores que apoyan o socavan la motivación intrínseca (Vansteenkiste et al., 2010). La CET sugiere que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia es la piedra angular para el desarrollo y mantenimiento de la motivación intrínseca y, por ende, los factores que atentan contra dichas necesidades conllevan a una disminución de dicho tipo de motivación (Deci & Ryan, 1985, Deci & Ryan, 2000, Vansteenkiste et al., 2010)

Además, la SDT plantea que la satisfacción de la necesidad de autonomía es la más relevante para la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Así, el apoyo a la competencia y a la relación facilita la motivación intrínseca y la internalización en la medida en que el contexto apoye la autonomía (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 2008a). En ese sentido, se puede plantear que si bien las tres necesidades son fundamentales, la autonomía es un requisito esencial para la motivación autónoma. En el contexto educativo, Niemiec y Ryan (2009) han señalado que los estudiantes que se sienten competentes, pero no autónomos, no mostrarán motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Adicionalmente, Deci y Ryan (2000) plantean que la necesidad relación juega un papel más distal en el desarrollo y mantenimiento de la motivación intrínseca. Los resultados de este estudio también mostraron que la necesidad de relación es la que menos se asocia con motivación autónoma, mientras que autonomía y competencia presentan las relaciones directas más fuertes con motivación autónoma.

Por otro lado, la frustración de las necesidades psicológicas básicas se relaciona de manera predictiva y significativa tanto con la motivación controlada como con la desmotivación, teniendo la segunda una relación más fuerte. Este resultado evidencia que, mientras más frustradas estén las necesidades, mayor será la falta de autodeterminación del comportamiento. Según Deci y Ryan (2000), la motivación controlada implica fundamentalmente la falta de necesidad de autonomía, mientras que la desmotivación es el resultado de la frustración de las tres necesidades psicológicas básicas. En este estudio, se encontró que la frustración de la necesidad de competencia –aunque muy sutilmente por encima de autonomía– es la que más fuertemente se relaciona con motivación controlada y con desmotivación.

La presente investigación también evidenció que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene relación positiva y predictiva con *flow*. Esto es congruente con lo reportado por Amado et al. (2011), quienes encontraron que cada una de las necesidades psicológicas básicas tiene relación directa con *flow*, siendo la competencia la más relevante. También, Kowal y Fortier (1999) reportaron que tanto la autonomía, la competencia como la relación percibidas tienen una relación positiva con *flow*. Lo que diferencia al presente estudio de investigaciones previas es que se ha obtenido un puntaje global de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas además de la satisfacción de cada necesidad particular. Esto es relevante pues, tal como señalan Deci y Ryan (2000), las tres necesidades psicológicas básicas son complementarias entre sí, motivo por el cual es necesario medirlas de manera integrada y no solamente de manera separada.

Además, la motivación autónoma se relaciona de manera positiva y predictiva con *flow*. Este resultado es consistente con lo encontrado por Amado et al. (2011), quienes reportaron que la motivación intrínseca y la regulación identificada –formas más autodeterminadas de motivación– se relacionan de manera positiva y significativa con *flow* en un grupo de bailarines. Por otro lado, los resultados del presente estudio difieren parcialmente de lo encontrado por Fullagar y Mills (2008), quienes encontraron que solamente la motivación intrínseca se relaciona con *flow* y que ninguna forma de motivación extrínseca, independiente de su tipo de regulación, se asocia con *flow*.

Los resultados de esta investigación también son congruentes con lo reportado en estudios de índole cualitativa. Por ejemplo, Hefferon y Ollis (2006), realizaron un estudio con una muestra de bailarines utilizando el análisis fenomenológico interpretativo y hallaron que las características del *flow* que más manifestaban los participantes fueron la experiencia autotélica (cuyo componente análogo es la motivación intrínseca), el balance desafío-habilidad (que se relaciona con la necesidad de competencia) y la total inmersión en la tarea.

La presente investigación también encontró que la motivación autónoma predice poca varianza (6%) de *flow*. Este resultado aporta a la discusión sobre la relación entre motivación y *flow*. Si bien Ryan y Deci (2000) han señalado que el *flow* es el prototipo de una conducta intrínsecamente motivada, conviene precisar que la motivación intrínseca y el *flow* no son equivalentes. Tal como ya se ha mencionado, la motivación

intrínseca se caracteriza porque la persona experimenta la actividad como inherentemente interesante y disfrutable (Ryan & Deci, 2000a). Sin embargo, esto no implica que, necesariamente, la persona esté en estado de *flow*, ya que este tiene una serie de características que lo distinguen como experiencia subjetiva particular (pérdida de la autoconciencia, transformación del tiempo, sentido de control, entre otros). Sobre este punto, Engenser y Schiepe-Tiska (2012) señalan que la naturaleza autotélica, la cual es análoga a la motivación intrínseca, no constituye una definición unívoca de *flow*; es decir, el realizar la actividad por la acción en sí misma no es el elemento que define el *flow*.

Además, la presente investigación evidenció que la satisfacción de la necesidad de competencia media completamente la relación entre motivación autónoma y *flow*. A partir del modelo de mediación planteado, este estudio da cuenta de que la satisfacción de la necesidad de competencia es fundamental para experimentar *flow*. Dicha necesidad se ve apoyada por contextos que ofrecen metas y guías claras, retroalimentación y desafío óptimo (Reeve, 2010). Estas características coinciden con tres elementos del *flow*: equilibrio entre habilidad y desafío, metas claras y retroalimentación. Nakamura y Csikszentmihalyi (2002) han señalado que esos componentes constituyen las condiciones proximales de la experiencia de *flow*. En otras palabras, es necesario que una actividad cuente con estas características –las cuales se asocian con la necesidad de competencia– para poder generar experiencias de *flow*.

Esta propuesta ha sido corroborado por Kawabata y Mallet (2011), quienes realizaron una investigación con deportistas y comprobaron un modelo secuencial de *flow*, en el cual las condiciones proximales (equilibrio entre habilidad y desafío, metas claras y retroalimentación) son los antecedentes de la experiencia subjetiva de *flow*, la cual se caracteriza, propiamente, por la combinación de acción y conciencia, concentración en la tarea actual, sentido de control, pérdida de la autoconciencia y transformación del tiempo.

La relevancia práctica de esta investigación reside en caracterizar las condiciones que promueven formas más autodeterminadas de motivación. Reeve (2010) señala que la motivación intrínseca “conduce a tantos beneficios importantes para el individuo, incluyendo la persistencia, creatividad, comprensión conceptual y bienestar subjetivo” (p. 83). En síntesis, la motivación intrínseca –y en general las formas más autodeterminadas de motivación– tienen una serie de consecuencias positivas.

En relación a las implicancias para la intervención educativa en estudiantes universitarios de artes plásticas y diseño, los resultados de este estudio mostraron que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación se relacionan de manera directa y significativa con motivación autónoma. Si bien dicha relación es un planteamiento de la SDT y ha sido ampliamente documentada e investigada, el presente estudio aporta evidencia en una muestra poco estudiada, a saber, estudiantes peruanos de arte. Esta investigación muestra que es conveniente *nutrir* las necesidades de autonomía, competencia y relación en el contexto educativo de las artes, puesto esto promovería la motivación autónoma y el *flow*, tal como se observó al analizar las relaciones entre las variables del estudio. Así, la presente investigación da cuenta de que los postulados de la SDT también son aplicables para los estudiantes de artes plásticas y diseño.

Ahora bien, conviene señalar las limitaciones del presente estudio. Una de ellas está a nivel del muestreo, ya que debido a que este ha sido intencional, resulta inviable la generalización de los resultados. Por otro lado, la muestra ha estado constituida por estudiantes de artes plásticas y diseño como un conjunto general; sin embargo, cada carrera tiene sus particularidades por lo cual convendría realizar investigaciones que analicen independientemente a los estudiantes de pintura, escultura, grabado, diseño gráfico y diseño industrial. Además, esta investigación se centró en estudiar *flow* como un factor general; sin embargo, resultaría interesante realizar análisis con cada uno de los elementos que componen el *flow*. Además, al ser este un estudio transversal, no es posible establecer causalidad temporal entre las variables. Sin embargo, este estudio sí permite visibilizar las relaciones, tanto en magnitud como en dirección, entre las necesidades psicológicas básicas, la motivación y el *flow*. El conocer la naturaleza de estas relaciones en la muestra estudiada permite comprender su dinámica en simultáneo. En ese sentido, es posible determinar las condiciones –entendidas a la luz de las necesidades psicológicas básicas– que promueven (y socavan) la motivación autónoma y el *flow* en estudiantes de artes plásticas y diseño.

Finalmente, resulta pertinente vislumbrar las futuras líneas de investigación en relación a los temas tratados en este estudio. Dado que esta investigación se ha centrado fundamentalmente en las condiciones necesarias para que exista motivación autónoma y *flow*, convendría ahora realizar estudios que indaguen sobre las consecuencias de estas en estudiantes de artes plásticas y diseño. Asimismo, dado que este estudio se ha

centrado principalmente en SDT, convendría realizar integraciones con otras teorías, como las metas de logro, necesidades sociales, atribuciones causales, entre otras.



Referencias

- Amado, D., Leo, F.M., Sánchez-Miguel, P.A., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2011). Interacción de la teoría de la autodeterminación en la fluidez disposicional en practicantes de danza. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(1), 7-17.
- Bakker, A.B., Oerlemans, W., Demerouti, E., Slot, B.B., & Ali, D.K. (2011). Flow and performance: A study among talented Dutch soccer players. *Psychology of Sport & Exercise*, 12(4), 442-450. doi: 10.1016/j.psychsport.2011.02.003
- Baron, R.M., & Kenny, D.A., (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.D, Deeder, J., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Richard, R.M, Sheldon, K.M., Soenens, B., Vanpetegem, S. & Verstuyf, J. (enviada a publicación). Psychological needs satisfaction and desire for need satisfaction across four cultures.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2da ed.). Nueva York, EE.UU.: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millenium*. Nueva York, EE.UU.: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. En M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (15-35). Nueva York, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety. Experiencing flow in work and play (25th anniversary edition)*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass Publishers.

- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a fluir* (5ta ed.). (A. Colodrón, Trad.). Barcelona, España: Kairós. (Trabajo original publicado en 1997).
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York, EE.UU.: Harper Perennial Modern Classics.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). El flujo. En E.G. Fernández-Abascal (Ed.), *Emociones positivas* (182-193). Madrid, España: Pirámide.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York, EE.UU.: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, 8, 165-184.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit. Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior, and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22, 17-22. doi: 10.1080/1047840X.2011.545978
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Escurra, L.M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 6(1-2), 103-111.

- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation & Emotion*, 32(3), 158-172. doi: 10.1007/s11031-008-9102-4
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3era ed.). Londres, Inglaterra: SAGE.
- Fritz, B.S., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Psihološka Obzorja / Horizons of Psychology*, 16(2), 5-17.
- Fullagar, C., & Mills, M. (2008). Motivation and flow: Toward an understanding of the dynamic of the relation in architecture students. *The Journal of Psychology*, 142(5), 533-553.
- García-Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F.J., Reina, R., & Cervelló, E. (2008). Psychometric properties of the Spanish version of the Flow State Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669.
- Goldberg, I. I., Harel, M., & Malach, R. (2006). When the brain loses its self: Prefrontal inactivation during sensorimotor processing. *Neuron*, 50, 329-339. doi:10.1016/j.neuron.2006.03.015.
- Hefferon, K.M. & Ollis, S. (2006). 'Just clicks': an interpretive phenomenological analysis of professional dancers' experience of flow. *Research in Dance Education*, 7(2), 141-159.
- Hektner, J. & Csikszentmihalyi, M. (abril, 1996). *Longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents*. Artículo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva York, EE.UU.
- Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Jackson, S.A. (2012). *Flow*. En R.M Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (127-140). Nueva York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Jackson, S.A., & Marsh, H.W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of sport & exercise psychology*, 18, 17-35.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (2005). *LISREL 8.72: Interactive LISREL for MS Windows*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.

- Kawabata, M. & Mallet, C.J. (2011). Flow experience in physical activity: Examination of the internal structure of flow from a process-related perspective. *Motivation & Emotion*, 35, 393-402. doi: 10.1007/s11031-011-9221-1
- Keller, J., & Bless, H. (2008). Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 34(2), 196-209. doi:10.1177/0146167207310026
- Keller, J. & Blomann, F. (2008). Locus of control and the flow experience: An experimental analysis. *European Journal Of Personality*, 22(7), 589-607.
- Keller, J., & Landhäußer, A. (2012). The flow model revised. En S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (51-64). Nueva York, EE.UU.: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2359-1_3
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2da ed.). Londres: Routledge.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Nueva York, EE.UU.: Guilford Press.
- Kowal, J., & Fortier, M.S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from the self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Matos, L. (2010). *Perfil de estudiantes de primer año de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*. Lima: UPC.
- Martin, J.J., & Cutler, K. (2002). An exploratory study of flow and motivation in theater actors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(4), 344-352.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiche, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 1031-1045.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (89-105). Recuperado de: http://books.google.com.pe/books?id=2Cr5rP8jOnc&hl=es&source=gbs_slider_cls_metadata_0_mylibrary&redir_esc=y

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 129-134.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows* (3era ed.). Nueva York, EE.UU.: McGraw-Hill.
- Reis, H. T, Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ta ed.). (S.M. Olivares Bari & G.E. Padilla Sierra, Trads.). México, D.F., México: McGraw-Hill. (Trabajo original publicado en 2009).
- Rogatko, T. (2009). The Influence of Flow on Positive Affect in College Students. *Journal Of Happiness Studies*, 10(2), 133-148. doi:10.1007/s10902-007-9069-y
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, EE.UU.: The University of Rochester Press.

- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis: Applications to developmental research* (pp. 399–419). Thousand Oaks: SAGE.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14.
- Sheldon, K. (2011). Integrating behavioral-motive and experiential-requirement perspectives on psychological needs: A two process model. *Psychological Review*, *118*(4), 552-569. doi: 10.1037/a0024758
- Sheldon, K. M., & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, *47*, 267-283.
- Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(2), 331-341. doi: 10.1037/0022-3514.91.2.331
- Simms, L.J., Watson, D., & Doebbeling, B.N. (2002). Confirmatory Factor Analyses of Posttraumatic Stress Symptoms in Deployed and Nondeployed Veterans of the Gulf War. *Journal of Abnormal Psychology*, *111*(4), 637-647
- Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, *42* (5), 893-98.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*, 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B., & Luyckx, K. (2006). Autonomy and relatedness among Chinese sojourners and applicants: Conflictual or independent predictors of well-being and adjustment? *Motivation and Emotion*, *30*, 273-282. Doi: 10.1007/s11031-006-9041-x
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C.P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T.C. Urdan & S.A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Vol. 16A, pp. 105-165). Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited. doi: :10.1108/S0749-7423(2010)000016A007

- Wilson, P. M., Longley, K., Muon, S., Rodgers, W. M., & Murray, T. C. (2006).
Examining the contributions of perceived psychological need satisfaction to
well-being in exercise. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11(3-4),
243-264.





Apéndice A

Consentimiento Informado (Para el participante)

La presente investigación es conducida por María Paula Acha Abusada, estudiante de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer la dimensión motivacional de los estudiantes de la Facultad de Arte.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Consentimiento Informado (Para la investigadora)

La presente investigación es conducida por María Paula Acha Abusada, estudiante de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer la dimensión motivacional de los estudiantes de la Facultad de Arte.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar. Entiendo que es voluntario, anónimo, confidencial y que puedo retirarme en cualquier momento sin que esto me perjudique de alguna manera.

No acepto participar.

Apéndice B**Ficha de datos sociodemográficos**

Edad: _____ años.

Sexo: Mujer Hombre

Año de estudios:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Primero | <input type="checkbox"/> Cuarto |
| <input type="checkbox"/> Segundo | <input type="checkbox"/> Quinto |
| <input type="checkbox"/> Tercero | <input type="checkbox"/> Sexto |

¿Qué carrera estudia? (en caso de encontrarse en el periodo de Formación General, indique qué carrera seguirá)

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Pintura | <input type="checkbox"/> Diseño gráfico |
| <input type="checkbox"/> Escultura | <input type="checkbox"/> Diseño industrial |
| <input type="checkbox"/> Grabado | <input type="checkbox"/> No sé |

¿Está usted seguro de la carrera que ha elegido?

- Sí
 No

¿Hace cuánto tiempo, aproximadamente, se dedica a la actividad artística?: _____ años o _____ meses.

Fuera de las clases, ¿cuántas horas, en promedio, se dedica a la actividad artística?: _____ horas a la semana.

Su promedio ponderado en lo que va de la carrera está entre:

- 18 - 20
 15 - 17
 11 - 14
 06 - 10
 00 - 05

Necesidades psicológicas básicas, motivación y *flow*

Apéndice C

Adaptación de los ítems por criterio de jueces

Ítem	Ítem original (Jackson & Marsh, 1996)	Ítem adaptación española (García-Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, Reina, & Cervelló, 2008)	Ítem adaptación peruana ⁴	Porcentaje de acuerdo	Ítem final
1	I was challenged, but I believed my skills would allow me to meet the challenge.	Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me planteaba.	--	44.44	Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me presentó.
2	I made the correct movements without thinking about trying to do so.	Hice los gestos correctos sin pensar, de forma automática.	Hice los movimientos correctos sin pensar, de forma automática.	55.56	Hice las acciones correctas sin pensar, de manera automática.
3	I knew clearly what I wanted to do.	Conocía claramente lo que quería hacer.	--	88.89	Sabía claramente lo que quería hacer.
4	It was really clear to me that I was doing well.	Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien.	--	77.78	Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien.
5	My attention was focused entirely on what I was doing.	Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo.	--	100	Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo.
6	I felt in total control of what I was doing.	Sentía un control total de lo que estaba haciendo.	--	55.56	Sentía un control total de lo que estaba haciendo.
7	I was not concerned with what others may have	No me importaba lo que los otros podían haber	--	55.56	No me interesaba lo que otros pudieran haber

⁴ En caso de que se conserve la adaptación española para estudiantes universitarios peruanos, se coloca doble guión "--".

Necesidades psicológicas básicas, motivación y *flow*

	been thinking of me.	estado pensando de mí.			estado pensando de mí.
8	Time seemed to alter (either slowed down or speeded up).	El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido).	--	33.33	El tiempo parecía alterado (o pasaba lento o pasaba rápido).
9	I really enjoyed the experience.	Realmente me divertía lo que estaba haciendo.	--	44.44	Realmente disfruté de la experiencia.
10	My abilities matched the high challenge of the situation.	Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación.	--	44.44	Mis habilidades estaban al mismo nivel de lo que me exigía la situación.
11	Things just seemed to be happening automatically.	Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.	--	100	Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.
12	I had a strong sense of what I wanted to do.	Estaba seguro de lo que quería hacer.	--	88.89	Estaba seguro de lo que quería hacer.
13	I was aware of how well I was performing.	Sabía lo bien que lo estaba haciendo.	--	77.78	Estaba consciente de cuán bien lo estaba haciendo.
14	It was no effort to keep my mind on what was happening.	No me costaba mantener mi mente en lo que estaba sucediendo.	--	77.78	No me costaba ningún esfuerzo mantener mi mente en lo que estaba sucediendo.
15	I felt like I could control what I was doing.	Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.	--	88.89	Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.
16	I was not worried about my performance during the event.	No estaba preocupado por mi ejecución.	--	33.33	No estaba preocupado por mi desempeño mientras realizaba la actividad.
17	The way time passed seemed to be different from normal.	El paso del tiempo parecía ser diferente al normal.	--	77.78	La forma en que pasaba el tiempo parecía diferente a lo normal.

Necesidades psicológicas básicas, motivación y *flow*

18	I loved the feeling of that performance want to capture it again.	Me gustaba lo que estaba experimentando en ese momento y me gustaría sentirlo de nuevo.	--	66.67	Me encantó lo que sentí en esa actividad y quisiera sentirlo de nuevo.
19	I felt I was competent enough to meet the high demands of the situation.	Sentía que era lo suficientemente bueno para hacer frente a la dificultad de la situación	Sentía que era lo suficientemente competente para hacer frente a la dificultad de la situación.	66.67	Sentí que era lo suficientemente competente para enfrentar las demandas de la situación.
20	I performed automatically.	Ejecutaba automáticamente.	Actuaba automáticamente.	88.89	Actuaba automáticamente.
21	I knew what I wanted to achieve.	Sabía lo que quería conseguir.	--	77.78	Sabía lo que quería lograr.
22	I had a good idea while I was performing about how well I was doing.	Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que lo estaba haciendo mientras estaba practicando.	Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que lo estaba haciendo mientras realizaba la actividad.	44.44	Mientras realizaba la actividad, tenía una clara idea acerca de lo bien que lo estaba haciendo.
23	I had total concentration.	Tenía una total concentración.	--	55.56	Tenía concentración total.
24	I had a feeling of total control.	Tenía un sentimiento de control total.	--	77.78	Tuve una sensación de control total.
25	I was not concerned with how I was presenting myself.	No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.	--	88.89	No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.
26	It felt like time stopped while I was performing.	Sentía como si el tiempo se parase mientras estaba practicando.	--	55.56	Sentí que el tiempo se detuvo mientras realizaba la actividad.
27	The experience left me feeling great.	La experiencia me dejó un buen sabor de boca (buena impresión).	La experiencia me dejó una buena sensación.	55.56	La experiencia me hizo sentir muy bien.

Necesidades psicológicas básicas, motivación y *flow*

28	The challenge and my skills were at an equally high level.	Las dificultades y mis habilidades para superarlas estaban a un mismo nivel.	--	44.44	Los desafíos y mis habilidades para superarlos estaban a un mismo nivel.
29	I did things spontaneously and automatically without having to think.	Hacía las cosas espontánea y automáticamente.	--	44.44	Hice las cosas espontánea y automáticamente, sin pensarlas.
30	My goals were clearly defined.	Mis objetivos estaban claramente definidos.	--	88.89	Mis objetivos estaban claramente definidos.
31	I could tell by the way I was performing how well I was doing.	Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien.	--	44.44	Me di cuenta, por la forma en que estaba actuando, lo bien que lo estaba haciendo.
32	I was completely focused on the task at hand.	Estaba totalmente centrado en lo que estaba haciendo.	--	88.89	Estaba totalmente enfocado en lo que estaba haciendo.
33	I felt in total control of my body.	Sentía un control total de mi cuerpo.	Sentía un control total sobre la actividad.	44.44	Sentí un control total de mis acciones.
34	I was not worried about what others may have been thinking of me.	No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	--	88.89	No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.
35	At times, it almost seemed like things were happening in slow motion.	A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como a cámara lenta.	--	55.56	A veces, me parecía que las cosas estaban sucediendo en cámara lenta.
36	I found the experience extremely rewarding.	Encontré la experiencia muy valiosa y reconfortante.	--	66.67	Encontré la experiencia muy gratificante.

Necesidades psicológicas básicas, motivación y *flow*

Resumen	
Intervalos de porcentaje de acuerdo	Cantidad de ítems
81 – 100 %	10
61 – 80 %	9
41 – 60 %	15
21 – 40 %	2
0 – 20 %	0

