

REGULACIÓN MOTIVACIONAL, SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Agnès Moral Roig^a
u1059500@correu.udg.es

Yanira Pallisera Herrero^a

Estefania Santaló Jurado^a

M^a Eugenia Gras Pérez^b

Esperanza Villar Hoz^b

a. Estudiantes de la licenciatura de Psicología. Universidad de Girona

b. Profesoras del Departamento de Psicología. Universidad de Girona

Resum

Aquest estudi aplica la Teoria de l'Autodeterminació (Deci i Ryan, 1985, 2000, 2002) i el constructe motivacional d'Engagement (Schaufeli, Martínez, Marqués, Salanova i Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Roma i Bakker, 2002) per investigar els efectes de la regulació motivacional dels estudiants, l'Engagement, la Competència percebuda i la Vinculació sobre les Expectatives Acadèmiques i Laborals, la Satisfacció i el Rendiment acadèmic. Els resultats revelen que: (1) els 214 estudiants de Psicologia de la Universitat de Girona que varen participar en la recerca mostren alts nivells d'autonomia (Regulació Identificada i Intrínseca), però nivells moderats d'Engagement (Vigor i Absorció, i una mica més alts de Dedicació); (2) les intercorrelacions entre totes les variables motivacionals considerades confirmen les prediccions de la Teoria de l'Autodeterminació i del model motivacional de l'Engagement; (3) la Competència percebuda prediu les Expectatives Acadèmiques, mentre que la Motivació Intrínseca i l'Engagement prediuen les Expectatives Laborals; (4) l'Amotivació i el Cinisme (en sentit negatiu) i la Motivació Intrínseca i l'Engagement (en positiu) prediuen la Satisfacció amb la carrera; i (5) l'Amotivació (en negatiu) i la Competència percebuda (en positiu) prediuen el Rendiment acadèmic.

Resumen

Este estudio aplica la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002) y el constructo motivacional de Engagement (Schaufeli, Martínez, Marqués, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker, 2002) para investigar los efectos de la regulación motivacional de los estudiantes, el Engagement, la Competencia percibida y la Vinculación sobre las Expectativas Académicas y Laborales, la Satisfacción y el Rendimiento académico. Los resultados revelan que: (1) los 214 estudiantes de Psicología de la Universidad de Girona que participaron en la investigación muestran altos niveles de autonomía (Regulación Identificada e Intrínseca), pero niveles moderados de Engagement (Vigor y Absorción, y algo más altos de Dedicación); (2) las intercorrelaciones entre todas las variables motivacionales consideradas confirman las predicciones de la Teoría de la Autodeterminación y del modelo motivacional del Engagement; (3) la Competencia percibida predice las expectativas académicas mientras que la Motivación Intrínseca y el Engagement predicen las Expectativas laborales; (4) la Amotivación y el Cinismo (en sentido negativo) y la Motivación Intrínseca y el Engagement (en sentido positivo) predicen la Satisfacción con la carrera; y (5) La Amotivación (en negativo) y la Competencia percibida (en positivo) predicen el Rendimiento académico.

Abstract

This study applies the Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002) and the motivational construct of Engagement (Schaufeli, Martínez, Marqués, Salanova & Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker, 2002) to investigate the effects of students' motivational self-regulation, Engagement, Perceived competence, and Relatedness on Academic and Occupational Expectancies, Satisfaction, and Academic achievement. The results reveal that: (1) the 214 students of Psychology from the University of Girona that participated in the research show high levels of autonomous regulation (Identified and Intrinsic Motivation), but moderate levels of Engagement (Vigor and Absorption, and a somewhat higher Dedication); (2) Intercorrelations among all the motivational variables considered in the research confirm the predictions of the Self-Determination Theory and the Engagement model of motivation. (3) Perceived competence predicts Academic Expectancies while Intrinsic Motivation and Engagement predict Occupational Expectancies; (4) Amotivation and Cynism (in a negative direction) and Intrinsic Motivation and Engagement (in a positive direction) predict Satisfaction with the degree; and (5) Amotivation (negative direction) and Competence (positive) predict Academic achievement.

1. Introducción

La motivación de los estudiantes constituye una de las principales preocupaciones de los profesores en todos los niveles educativos y un tema de conversación recurrente en los despachos universitarios. Por desgracia, los tópicos sobre la desmotivación, el desinterés o las pocas ganas de los estudiantes por aprender y esforzarse conviven junto a un escaso interés de los profesores y de las instituciones universitarias en analizar la motivación de sus alumnos e investigar las relaciones entre las características de los distintos contextos académicos y de las prácticas docentes con respecto a la implicación en los estudios.

Esta investigación trata de profundizar en el conocimiento de las relaciones entre la motivación de los alumnos de Psicología, específicamente en lo que se refiere a los estilos de regulación motivacional, competencia percibida, vinculación y niveles de engagement en el ámbito académico, en relación con la satisfacción, las expectativas académicas y laborales, y el rendimiento académico. Se pretende investigar también si se producen cambios en las variables motivacionales a medida que los estudiantes progresan en la carrera. Para ello, se definen en primer lugar los conceptos de Autodeterminación, Regulación Motivacional y Engagement en relación con sus marcos teóricos de referencia, la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002) y el constructo Engagement (Schaufeli, Martínez, Marqués, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker, 2002).

1.1. Los conceptos de Autodeterminación y Regulación motivacional

La *Teoría de la Autodeterminación* (SDT; Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002) integra un conjunto de subteorías entre las que destaca la *Teoría de las necesidades psicológicas básicas* según la cual el comportamiento humano está motivado por tres necesidades psicológicas universales: Autonomía, Competencia y Vinculación con los demás, que parecen ser esenciales para el funcionamiento óptimo y el bienestar de las personas (Deci y Ryan, 2000).

La SDT define la necesidad de Autonomía o Autodeterminación como los esfuerzos de las personas por ser agentes, por sentirse el origen de sus propias acciones y tener voz o fuerza para determinar su comportamiento. Se trata de un deseo de experimentar un "locus" de control o causalidad interno. Las personas autodeterminadas se perciben a sí mismas como iniciadoras de sus propias acciones, seleccionan sus metas y escogen un curso de acción que las lleve a conseguirlos (Deci y Ryan, 1985). La necesidad de Competencia se refiere a la motivación que sienten los individuos de experimentar eficacia personal en la realización de las acciones y tareas elegidas. Por último, la necesidad de Vinculación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás mantienen una relación positiva y auténtica hacia uno mismo.

Otra contribución importante de la Teoría de la Autodeterminación es la subteoría de la Integración organísmica; desde esta perspectiva, las personas regulan sus acciones de manera más controlada o autónoma de acuerdo con un continuo de autonomía relativa, o autodeterminación, que refleja en qué medida la regulación de la conducta ha sido internalizada por la persona e integrada en su propio significado del Yo, de forma que pueda sentir que realiza la conducta libremente y en consonancia con sus propios valores personales. Los autores de la Teoría distinguen entre distintos niveles de autonomía y de regulación motivacional de manera que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada (Deci y Ryan, 1985; Nuñez, Martín-Albo y Navarro, 2005).

La Motivación Intrínseca puede referirse al conocimiento, al logro o a la búsqueda de experiencias estimulantes. La Motivación Intrínseca hacia el conocimiento “hace referencia al hecho de realizar una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo” (Núñez et al., 2005, p. 344). La Motivación Intrínseca hacia el logro “puede ser definida como el compromiso con una actividad por el placer y satisfacción que se experimenta cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel” (Núñez et al., 2005, p. 344). La Motivación Intrínseca hacia las experiencias estimulantes “tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación a la actividad” (Núñez et al., 2005, p. 344).

A diferencia de la Motivación Intrínseca, cuando se da Motivación Extrínseca la conducta adquiere significado porque está dirigida a un fin, como la consecución de recompensas, la evitación de castigos o de emociones negativas, y no por sí misma (Deci y Ryan, 1985). Se trata de un constructo multidimensional en el que se distinguen varias categorías de menor a mayor nivel de autodeterminación: Regulación Externa, Regulación Introyectada y Regulación Identificada (Deci y Ryan, 1985). Se define la Regulación Externa como el hecho de realizar una actividad o tarea para recibir recompensas o evitar castigos. En la Introyección, el individuo comienza a internalizar las razones de su acción pero su conducta todavía no está autodeterminada, ya que está regulada por la voluntad de evitar sentimientos negativos como la vergüenza o la culpa, o de experimentar sentimientos positivos como el orgullo o el reconocimiento de otros. La Identificación es el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada ya que el individuo valora su conducta y la lleva a cabo porque cree que es importante y está en consonancia con sus valores personales y sus metas.

La Amotivación tiene lugar cuando no se percibe contingencia entre las propias acciones y sus consecuencias, y es entonces cuando el individuo no está ni intrínseca ni extrínsecamente motivado y lo único que siente es incompetencia e incontrolabilidad.

1.2. El concepto de Engagement¹ académico

Una variable motivacional importante en el ámbito académico es el *Engagement* (Schaufeli, Martínez, Marqués, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). En su acepción inicial, el Engagement se definió como un indicador de la Motivación Intrínseca por el trabajo y, posteriormente, de la Motivación Intrínseca por el estudio. En el contexto laboral se ha definido el Engagement como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005, p. 171). En el caso de los alumnos universitarios estaría en relación con los estudios y con el desarrollo de la institución universitaria. Para alcanzar un estado de Engagement se requiere que el estudiante “sea proactivo y muestre iniciativa personal, que colabore con los demás, que asuma responsabilidades en el desarrollo de su propia carrera y que se comprometa con la excelencia” (Salanova i Schaufeli, 2004, p. 112).

De acuerdo con este modelo teórico, el Vigor “se caracteriza por altos niveles de energía mientras se trabaja, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en aquello que se está haciendo” (Bresó, Llorens y Martínez, 2006, p. 2). La Dedicación “se manifiesta por altos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionados con el trabajo que uno realiza” (Bresó et al., 2006, p. 2). Finalmente, la Absorción “se caracteriza por el hecho de estar

¹ Se mantiene aquí el nombre original que han utilizado los autores del constructo en numerosas publicaciones, aunque recientemente han utilizado el término ‘Vinculación psicológica’ para referirse al estado de Engagement (Salanova, 2008). El término Vinculación se refiere en este trabajo al concepto de *Relatedness* propuesto como necesidad básica en el marco de la SDT.

plenamente concentrado y feliz realizando el trabajo, mientras se tiene la sensación de que el tiempo 'pasa volando' y uno se deja 'llevar' por el trabajo" (Bresó et al., 2006, p. 2).

Los estudios llevados a cabo en la Universitat Jaume I de Castellón por parte del equipo WONT (Bresó et al., 2006; Salanova et al., 2005), han puesto de relieve la existencia de relaciones positivas y estadísticamente significativas entre los niveles de Engagement, el bienestar psicológico, la satisfacción con la Universidad, las expectativas de éxito académico y el rendimiento académico. Mayores niveles de Engagement se relacionan con altos niveles de energía, sentimientos de entusiasmo y satisfacción por la actividad que se realiza. Tal como lo ha resumido Salanova (2008):

"Las personas que lo experimentan en el trabajo [el Engagement] se muestran enérgicas y eficazmente unidas a sus actividades laborales y se sienten totalmente capaces de responder a las demandas de su puesto de trabajo con absoluta eficacia. Afrontan la jornada laboral llenos de energía y dispuestas a aplicar sus conocimientos y desarrollar sus capacidades. En su trabajo se comprometen con sus tareas plenamente implicándose en cada momento en su quehacer diario. Disfrutan con su ejecución y experimentan emociones placenteras de plenitud y autorrealización. Esta experiencia positiva se relaciona con la satisfacción y contribuye al estado de bienestar general de la persona" (p. 195).

Algunas investigaciones recientes sugieren que la Absorción sería más una consecuencia del Engagement que un componente del mismo, mientras que el Vigor y la Dedicación se considerarían las dimensiones centrales del constructo (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003; Salanova y Schaufeli, 2008). Salanova Schaufeli (2008) sugieren también que la Dedicación se relacionaría más estrechamente con la Motivación Intrínseca por cuanto supone de deseo por realizar bien una actividad y alcanzar satisfacción personal en ello, mientras que el Vigor podría aplicarse tanto a la Motivación Intrínseca como a la Extrínseca en la medida que se refiere a la activación, energía, esfuerzo y persistencia en la actividad. Sin embargo, creemos que se precisa todavía más investigación para definir las dimensiones del constructo por lo que en este estudio se mantendrán los tres componentes originales como indicadores del Engagement de los estudiantes.

Un estado opuesto al de Engagement es el Burnout o síndrome de 'estar quemado', que se caracteriza por un conjunto de síntomas que responden a tres dimensiones básicas: Agotamiento, Cinismo y baja Eficacia personal. El *Burnout* tiene su origen en una sobrecarga de demandas no realizables que da lugar a sentimientos de baja autoestima personal y profesional y percepción de incompetencia o inadecuación personal. Las consecuencias del Burnout conducen al aislamiento, una escasa implicación en el trabajo o los estudios y una actitud fría y despersonalizada hacia los demás. El Agotamiento y el Cinismo se consideran las dos dimensiones centrales del Burnout y opuestas al Vigor y la Dedicación que definen el Engagement (Green, Walkey y Taylor, 1991, cfr. Salanova y Schaufeli, 2008).

En esta investigación se plantean dos objetivos principales. En primer lugar, se pretende conocer a) los estilos de regulación motivacional, b) los niveles de *Engagement* (Vigor, Absorción y Dedicación), Agotamiento y Cinismo, c) el grado de satisfacción con la carrera, la facultad y la universidad y, d) las expectativas académicas y laborales de los estudiantes de Psicología, así como comprobar si se producen cambios en estas variables a medida que avanzan en sus estudios. En segundo lugar, se pretende contrastar algunas de las predicciones derivadas de la Teoría de la autodeterminación y del modelo de Engagement para lo que se han establecido las siguientes hipótesis de investigación:

- H1. *Se prevé obtener altas correlaciones positivas entre las dimensiones de Motivación Intrínseca para los estudios (mayor autonomía), Competencia, Vinculación y Engagement académico (Vigor, Absorción y Dedicación), y correlaciones negativas entre estas variables y las dimensiones de Burnout (Agotamiento y Cinismo). Al mismo tiempo se prevé también la obtención de correlaciones positivas entre las dimensiones de Amotivación y Motivación Externa con respecto a las dimensiones de Agotamiento y Cinismo.*
- H2. *En relación con la necesidades básicas contempladas por la Teoría de la autodeterminación, los estudiantes que presenten puntuaciones más altas en Motivación Intrínseca (mayor autonomía), Competencia y Vinculación mostrarán también mayor satisfacción con los estudios, expectativas académicas y laborales más*

altas y mejor rendimiento académico, mientras que los estudiantes con puntuaciones más altas en los estilos de Regulación Externa y Amotivación mostrarán puntuaciones inferiores en dichas variables.

- H3. Los estudiantes que manifiesten mayores niveles de Engagement (Vigor, Absorción y Dedicación) obtendrán puntuaciones más altas en satisfacción con los estudios, expectativas académicas y laborales y rendimiento académico, mientras que los estudiantes con altas puntuaciones en Agotamiento y Cinismo mostrarán peores resultados en dichas variables.

3. Método

3.1. Participantes

Se administró un cuestionario con distintas escalas de medida a 214 estudiantes de Psicología de la Universidad de Girona durante el curso 2007-08. La muestra estaba compuesta por 177 mujeres y 35 hombres (2 no indican género), con una media de edad de 20'67 años (DT = 2'45).

Por curso, un 26'6% de los participantes pertenecían a primero (porcentaje de participación del 68,7% sobre el total de 83 matriculados en primero), un 29 % a segundo (75,6% de participación), un 22'4% a tercero (60,8% de participación), un 16'4% a cuarto (participación del 51,5%) y, finalmente, un 5'1% a quinto (participación del 12,5%²).

3.2. Instrumentos

Escala de motivación educativa (EME- E) (Nuñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). Esta escala está basada en la *Teoría de la autodeterminación* y mide los estilos de regulación motivacional relacionados con la dimensión de autonomía (Amotivación, Regulación Externa, Regulación Introyectada, Regulación Identificada y Motivación Intrínseca al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes). Consta de 28 ítems, medidos en una escala Likert de 1 (*no se corresponde en absoluto*) a 7 (*se corresponde totalmente*), en respuesta a las razones de por qué los estudiantes acuden a la Universidad. Se obtienen siete subescalas correspondientes a cada uno de los estilos de regulación motivacional.

Con el fin de comprobar si la estructura factorial de la escala se ajustaba al modelo propuesto por la Teoría de la autodeterminación, se realizó un análisis factorial con rotación ortogonal varimax sobre las componentes principales. Tras comprobar los índices de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de la muestra (KMO=0'85) y el test de esfericidad de Bartlett (B=3042'07; p<0'0005) se procedió al análisis.

Se han seleccionado 4 componentes de los cuales el primer factor hace referencia a "Motivación Intrínseca (MI) "al conocimiento", "al logro" y "a las experiencias estimulantes"; se ha denominado este factor 'Motivación Intrínseca'. El ítem '*por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios*' originalmente se ubicaba en la componente 3 pero por motivos de mejor agrupación y explicación de los ítems ha sido trasladado a la componente 1, en la cual su peso factorial también es superior a 0'40. El segundo factor hace referencia a "Regulación Externa" y "Regulación Identificada", y agrupa un conjunto de ítems que, en teoría, deberían formar dos subescalas diferenciadas; ello no obstante, para el análisis de los resultados se han mantenido las dos subescalas originalmente propuestas por los autores del instrumento. El tercer factor explica la "Regulación Introyectada", y el cuarto factor expresa la "Amotivación". La variancia total explicada es de un 53'34 %.

El resultado de la alpha de Cronbach para el total de la escala ($\alpha = 0'88$) confirma que el test EME-E tiene una buena consistencia interna. Se ha calculado también la consistencia interna para cada una de las distintas subescalas: "Amotivación" ($\alpha = 0'75$), "Regulación Externa"

² El bajo porcentaje de participación en quinto obedece a dos causas principales. Por un lado la escasa asistencia a las clases y, en segundo lugar, a que el número de matriculados en el último curso es ficticio por cuanto figuran todos aquellos estudiantes con alguna asignatura pendiente para acabar la carrera. En cualquier caso, los resultados referentes a este curso deben interpretarse con reservas.

($\alpha=0'80$), "Regulación Introyectada" ($\alpha=0'81$), "Regulación Identificada" ($\alpha=0'70$), y "Motivación Intrínseca" ($\alpha=0'91$).

Escala de Vinculación (Campus Connectedness Scale) (Summers, Beretvas, Svinicki y Gorin, 2005; Summers, Svinicki, Gorin y Sullivan, 2002; versión española de Villar y Font-Mayolas, 2007). Esta escala hace referencia al grado de Vinculación de los estudiantes con respecto al ámbito social de la universidad, una de las tres necesidades básicas propuestas por la *Teoría de la autodeterminación*. Consta de 16 ítems medidos con 5 alternativas de respuesta, desde 'totalmente en desacuerdo' a 'totalmente de acuerdo'.

A partir del índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0'90) y el test de esfericidad de Bartlett (B=1422'34; $p<0'0005$), el análisis factorial efectuado sobre los ítems de la escala muestra un único factor "Vinculación" con una variancia total explicada del 42'24%. El coeficiente alpha de Cronbach ($\alpha=0'91$) indica que la escala de Vinculación tiene una buena consistencia interna.

Escala de Satisfacción Académica: Siguiendo el modelo utilizado por Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005), para la evaluación de la satisfacción académica se han utilizado tres preguntas con 5 alternativas de respuesta referidas la satisfacción con la carrera, con la facultad y con la universidad, siendo 1= *muy insatisfecho* y 5= *muy satisfecho*.

Tras comprobar los índices de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de la muestra (KMO=0'59) y el test de esfericidad de Bartlett (B=184'70; $p<0'0005$), el análisis de componentes principales realizados muestra que los tres ítems se han agrupado en un único factor de "Satisfacción", donde tienen un peso factorial superior a 0'60. La variancia total explicada es de 64'81 %. El resultado de la alpha de Cronbach es de 0'72.

Cuestionario MBI-SS (Maslach Burnout Inventory-Student Survey; Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker 2002). Este cuestionario consta de 15 ítems medidos en una escala Likert de 0 (nunca o ninguna vez) a 6 (todos los días, siempre) y evalúa las percepciones de Eficacia académica, el Agotamiento y el Cinismo relacionados con los estudios. Las tres escalas proporcionan una medida del grado de Burnout de los estudiantes (altas puntuaciones en Cinismo, Agotamiento y bajas puntuaciones en Eficacia académica³). El análisis de componentes principales realizado sobre los ítems del cuestionario no confirma la estructura factorial del modelo original y se ha optado por utilizar las subescalas tal como fueron diseñadas por sus autores.

Cuestionario UWES⁴ (Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker 2002) Se trata de un cuestionario de 17 ítems que evalúan los tres componentes del constructo Engagement: Vigor, Absorción y Dedicación. La escala de medida, como en el caso anterior, oscila entre 0 (nunca o ninguna vez) y 6 (todos los días, siempre). Al igual que en el caso anterior, el análisis de componentes principales realizado sobre los ítems del cuestionario no confirma la estructura factorial del modelo y se ha optado por utilizar las subescalas originales.

Cuestionario de Expectativas Laborales y Académicas: Para la evaluación de las expectativas académicas se han utilizado tres ítems: '¿Crees que te será posible finalizar la carrera en los cinco años establecidos en la UdG?', siendo 1 = *pocas posibilidades* y 7 = *muchas posibilidades*; '¿Hasta que punto crees que la carrera depende de ti?', siendo 1 = *en absoluto depende de mí* y 7 = *depende totalmente de mí*; y, 'Pienso que si una persona se esfuerza en acabar la carrera, realmente la acaba en el tiempo previsto', siendo 1 = *totalmente en desacuerdo* y 7 = *totalmente de acuerdo*. Los tres ítems referidos a las expectativas laborales se han tomado de Villar (1992): '¿Qué posibilidades existen para que un licenciado en Psicología encuentre trabajo como tal?'; '¿Hasta qué punto crees que encontrar trabajo depende de ti?'; y, 'Pienso que si una persona busca trabajo de psicólogo realmente lo encuentra', siguiendo el mismo patrón de respuesta que los tres ítems de expectativas académicas.

³ Algunos autores sugieren evaluar directamente la percepción de ineficacia en lugar de suponer una equivalencia entre ineficacia y bajas puntuaciones de eficacia (Bresó, Salanova y Schaufeli, 2007). En este trabajo se ha optado por evaluar la percepción de eficacia académica como medida de Competencia percibida, una de las tres necesidades básicas propuestas por la Teoría de la autodeterminación.

⁴ Agradecemos a Marisa Salanova y al equipo WONT habernos facilitado la versión castellana de los cuestionarios MBI-SS y UWES para la realización de este estudio.

Los índices de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de la muestra ($KMO=0'652$) y el test de esfericidad de Bartlett ($B=288'46$; $p<0'0005$) para este cuestionario indican una buena adecuación del modelo factorial para el análisis de los datos. Los ítems han resultado agrupados en 2 factores con tres ítems cada uno: el primero hace referencia a las "Expectativas Académicas" y el segundo a las "Expectativas Laborales". Todos los ítems obtienen un peso factorial superior a $0'70$. La variancia total explicada es de $63'67\%$ y la alpha de Cronbach es de $0'65$.

3.3 Procedimiento

Tres investigadoras administraron el cuestionario a los participantes de forma colectiva en las aulas, en cinco sesiones diferentes, una por cada curso de psicología de la Universidad de Girona (UdG). Tras contactar previamente con los profesores responsables de las distintas asignaturas, se les pidió su consentimiento y se les explicó el objetivo de la investigación. Durante las distintas sesiones se pidió la colaboración a los estudiantes y se les informó de que ésta era voluntaria y confidencial (para poder evitar las posibles variables extrañas de deseabilidad social). Se les pidió a todos los participantes que contestaran lo más honestamente posible y se les informó que no había límite de tiempo. Las investigadoras estuvieron presentes en todas las sesiones para ayudar a resolver las posibles dudas que se les presentaran a los participantes. Finalmente se les agradeció la colaboración a todos los participantes.

4. Resultados

Partiendo de los objetivos establecidos inicialmente, se ha realizado en primer lugar un análisis descriptivo de las principales variables de la investigación y distintos contrastes de comparación de medias (ANOVA unifactorial) en función de la variable curso con la finalidad de comprobar los posibles cambios en motivación y satisfacción a medida que los estudiantes avanzan en la carrera. En segundo lugar, con el fin de contrastar la primera hipótesis de la investigación, se han realizado diversos análisis de correlación producto-momento de Pearson entre todas las variables motivacionales. Finalmente se han llevado a cabo cuatro análisis de regresión lineal jerárquica para la predicción de las expectativas académicas, las expectativas laborales, la satisfacción con los estudios y el rendimiento académico, introduciendo como predictores las distintas dimensiones motivacionales derivadas de la Teoría de la autodeterminación y del *Engagement*.

El análisis de los resultados se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 15.0.

4.1. Análisis descriptivo de las variables motivacionales

4.1.1. Regulación motivacional

Con el fin de conocer los estilos de regulación motivacional de los alumnos de Psicología en relación con sus estudios, se han calculado las puntuaciones medias y desviaciones típicas para cada una de las dimensiones de regulación propuestas en la Teoría de la autodeterminación y evaluadas mediante la EME-E (tabla 1).

Sobre una puntuación máxima de 7, se observan puntuaciones relativamente altas en Motivación Identificada y Motivación Intrínseca, especialmente hacia el conocimiento. La puntuación media para los cinco cursos en Motivación Identificada ($M = 5,50$) y Motivación Intrínseca al conocimiento ($M = 5,52$) se sitúa ligeramente por encima de la encontrada para estudiantes universitarios en la validación española de la escala (Núñez, Martín-Albó y Navarro, 2005: $M = 5,39$ para la Regulación Identificada y $5,07$ para MI al conocimiento), pero son ligeramente inferiores a las puntuaciones obtenidas en la validación paraguaya (Núñez, Martín-Albó, Navarro y Grijalvo, 2006: $M = 5,99$ para la Regulación Identificada y $5,73$ para MI al conocimiento).

Las puntuaciones medias en MI al logro y a las experiencias estimulantes de la muestra UdG se sitúan también por encima de la muestra de la validación española y por debajo de la muestra paraguaya, al igual que ocurre con las puntuaciones en Amotivación. Sin embargo, los estudiantes de Psicología de la UdG obtienen puntuaciones considerablemente bajas en Regulación Externa (M = 3,70) e Introyectada (M = 3,12) si las comparamos con la muestra española de Núñez et al. (2005: M = 4,79 y M = 3,62 respectivamente) o con la muestra paraguaya (M = 5,89 y M = 5,58).

Tabla 1. Puntuaciones medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y ANOVA unifactorial en función del curso para las distintas variables motivacionales de la investigación.

Variables	Curso					F	p	η^2
	1	2	3	4	5			
Regulación Motivacional (Escala 1-7)								
1. Amotivación	1,49 (0,69)	1,64 (0,93)	1,73 (0,98)	1,62 (0,70)	1,48 (0,59)	0,66	,62	,01
2. M Externa	3,79 (0,80)	3,58 (1,07)	3,56 (1,14)	3,86 (0,86)	3,70 (1,22)	0,79	,53	,02
3. M Introyectada	3,30 (1,60)	2,76 (1,75)	3,15 (1,80)	3,46 (2,09)	2,91 (1,76)	1,13	,34	,02
4. M Identificada	5,00 (1,27)	5,32 (1,39)	5,38 (1,31)	5,89 (1,21)	5,91 (1,76)	2,88	,02	,05
5. MI Conocimiento	5,23 (1,02)	5,41 (0,99)	5,53 (1,06)	5,45 (1,01)	6,00 (0,69)	1,57	,18	,03
6. MI Logro	4,88 (1,30)	4,70 (1,07)	4,88 (1,46)	4,56 (1,06)	5,14 (1,89)	0,71	,59	,01
7. MI Experiencias	3,80 (1,29)	3,86 (1,29)	4,12 (1,36)	3,28 (1,34)	4,50 (1,27)	2,75	,03	,05
Cuestionario MBI-SS y UWES (Escala 0-6)								
8. Vigor	3,13 (0,96)	3,11 (1,05)	3,25 (1,10)	3,04 (0,95)	3,36 (0,59)	0,36	,83	,01
9. Absorción	2,96 (0,91)	3,07 (0,99)	3,18 (1,07)	3,30 (0,90)	3,77 (0,66)	1,98	,10	,04
10. Dedicación	4,12 (1,01)	4,33 (1,03)	4,12 (1,13)	4,25 (1,09)	4,93 (0,97)	1,64	,17	,03
11. Competencia	3,75 (0,84)	3,95 (0,80)	4,06 (0,88)	4,32 (1,79)	4,83 (0,40)	3,43	,01	,06
12. Agotamiento	1,92 (1,08)	2,13 (1,11)	2,31 (1,10)	2,21 (1,04)	2,15 (1,10)	0,88	,48	,02
13. Cinismo	1,52 (1,14)	1,52 (1,24)	2,10 (1,48)	1,90 (1,20)	1,39 (1,32)	2,12	,08	,04
Vinculación (Escala 1-5)								
14. Vinculación	3,87 (0,59)	3,97 (0,65)	3,82 (0,54)	3,54 (0,70)	3,74 (0,71)	2,62	,04	,05
Expectativas (Escala 1-7)								
15. Académicas	5,80 (0,94)	5,85 (1,02)	6,07 (0,96)	5,94 (1,23)	6,12 (1,00)	,61	,66	,01
16. Laborales	4,48 (0,84)	4,36 (1,00)	4,76 (1,09)	4,22 (1,19)	5,33 (1,09)	3,52	,008	,07
Satisfacción (Escala 1-5)								
17. Estudios	3,81 (0,72)	3,74 (0,87)	3,83 (0,78)	3,66 (0,80)	4,18 (0,60)	1,03	,39	,02
18. Facultad	3,30 (1,00)	3,08 (0,96)	2,94 (0,95)	2,91 (0,92)	3,36 (0,92)	1,48	,21	,03
19. Universidad	3,53 (0,87)	3,34 (0,77)	3,25 (0,84)	3,09 (0,89)	3,36 (0,81)	1,66	,16	,03

Los contrastes de comparación de medias realizados en función del curso sólo muestran diferencias estadísticamente significativas para los estilos de Regulación Identificada y MI a las experiencias estimulantes, aunque los contrastes de Scheffé realizados entre los distintos cursos no son estadísticamente significativos y las puntuaciones de η^2 son bajas. Los datos parecen indicar un aumento progresivo de la Regulación Identificada y de la Motivación Intrínseca a las experiencias estimulantes (excepto en cuarto) a medida que los estudiantes progresan en la carrera, en el sentido de una mayor internalización de los valores asociados a los estudios y una mayor autonomía.

4.1.2. Engagement académico, Agotamiento y Cinismo

Al igual que en el caso de la regulación motivacional, se han calculado las puntuaciones medias de los estudiantes para las distintas dimensiones de Engagement (Vigor, Absorción y Dedicación), Competencia percibida, Agotamiento y Cinismo.

La tabla 1 muestra unos niveles medios de Engagement en los estudios con medias globales para los cinco cursos de 3,18 en Vigor, 3,26 en Absorción y 4,35 en Dedicación, pero superiores a los encontrados por Salanova et al. (2005) para una muestra de 872 estudiantes de la Universitat Jaume I de diversas titulaciones (M = 2,99 en Vigor, M = 3,06 en Absorción y M = 4,09 en Dedicación).

En cuanto a las puntuaciones obtenidas en las dos escalas relacionadas con el Burnout, los estudiantes de Psicología de la UdG no se manifiestan especialmente "quemados", por lo menos si comparamos sus puntuaciones en Agotamiento (M = 2,14) y Cinismo (M = 1,69) con las obtenidas por los estudiantes de la Universitat Jaume I (M = 2,84 y M = 1,84 respectivamente).

Cuando se comparan las puntuaciones por cursos, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos analizados en relación con el Engagement ni con el Agotamiento o el Cinismo.

4.1.3. Competencia y Vinculación

Como era de esperar, el análisis de la Competencia o eficacia académica percibida por los estudiantes muestra un incremento progresivo a medida que avanzan en sus estudios, con puntuaciones moderadamente altas en los últimos cursos y diferencias estadísticamente significativas entre primero y quinto (contraste de Scheffé $p = .046$).

Por lo que se refiere a la Vinculación de los estudiantes con el entorno universitario, se observan puntuaciones medias relativamente altas y desviaciones típicas bajas que indican un buen ajuste general y homogéneo en todos los cursos, con diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de segundo y cuarto curso.

4.1.4. Expectativas académicas y laborales

Los estudiantes de Psicología de la UdG muestran unas expectativas académicas bastante altas en relación con las posibilidades percibidas de acabar la carrera en el tiempo previsto y el nivel de control interno que creen ejercer sobre los resultados académicos. Cabe decir, en relación con estos resultados, que las tasas de éxito de la titulación son relativamente altas en relación con otras carreras de la misma universidad.

En cuanto a las expectativas laborales, se observan también puntuaciones medias moderadamente altas que denotan cierto optimismo en cuanto a las perspectivas de inserción profesional cualificada. De todas formas, para poder analizar los resultados correctamente hay que tener en cuenta que los cuestionarios se aplicaron en los meses de marzo-abril de 2008, cuando todavía no se había generalizado un clima de crisis económica. El análisis de las expectativas laborales por curso revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre cuarto y quinto curso (contraste de Scheffé $p = .044$), aunque dada la escasa participación de estudiantes de quinto deben interpretarse estos resultados con reserva.

4.1.5. Satisfacción

Se han analizado tres dimensiones de la satisfacción de los estudiantes con la carrera, con la facultad y con la universidad. Sobre una puntuación máxima de 5, las medias aritméticas de la tabla 1 indican una satisfacción moderada en los tres casos ($M = 3,84, 3,12$ y $3,31$ respectivamente), algo superior en el caso de la satisfacción con los estudios, pero en todos los casos ligeramente por debajo de las observadas en la Universitat Jaume I ($M = 3,93, 3,62$ y $3,58$ respectivamente; Salanova et al., 2005). No se han observado diferencias estadísticamente significativas entre los cinco cursos.

4.2. Análisis de las correlaciones entre las variables motivacionales

En relación con el marco teórico de referencia que se ha utilizado en esta investigación, el análisis de las correlaciones entre las distintas variables motivacionales es importante en un doble sentido. En primer lugar, la Teoría de la autodeterminación asume la existencia de diversas formas de regulación motivacional que se extenderían a lo largo de un continuo de autonomía relativa o autodeterminación que reflejaría en qué medida las personas han internalizado la regulación de su conducta y se implican en las actividades -en este caso académicas- libremente y en consonancia con sus valores personales. De acuerdo con este planteamiento, se espera que las dimensiones de regulación motivacional más alejadas en el continuo muestren correlaciones negativas entre ellas mientras las dimensiones adyacentes en el continuo deberían mostrar correlaciones positivas, más altas cuanto más próximas se encuentren. Si esta hipótesis teórica es cierta, deberían esperarse, por ejemplo, altas correlaciones entre la Amotivación y la Regulación Externa, algo menores entre la Amotivación y la Regulación Introyectada y negativas entre la Amotivación y la Motivación Identificada o entre la Amotivación y las tres dimensiones de Motivación Intrínseca. Y así sucesivamente para todas las dimensiones de regulación motivacional. Las correlaciones que se muestran en la tabla 2 permiten constatar que efectivamente las cinco dimensiones de regulación motivacional (Amotivación, Regulación Externa, Introyectada, Identificada y Motivación Intrínseca) parecen formar un continuo con correlaciones progresivamente más bajas o negativas a medida que se alejan entre ellas. Esta regla se cumple en todos los casos excepto para la Motivación Intrínseca al logro que correlaciona positivamente y de manera estadísticamente significativa con la Motivación Externa y la Introyectada cuando, en principio, no debería ser así.

Una segunda cuestión teórica tiene que ver con la asunción de que el constructo Engagement podría considerarse como un indicador de la Motivación Intrínseca para los estudios. El análisis de las correlaciones entre las tres dimensiones que evalúan Engagement (Vigor, Absorción y Dedicación) y las tres dimensiones de Motivación Intrínseca de la Escala de Motivación Educativa (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes) muestran correlaciones estadísticamente significativas ($p < .0005$), aunque moderadas (entre $.32$ y $.45$) entre ambos grupos de variables. En sentido opuesto, las puntuaciones en Motivación Intrínseca correlacionan de manera negativa con el Cinismo, aunque sólo son estadísticamente significativas en el caso de la MI al conocimiento y MI al logro pero no para la MI a las experiencias estimulantes. Las puntuaciones en Agotamiento no muestran una correlación estadísticamente significativa con las dimensiones de Motivación Intrínseca.

En referencia a la relación entre los constructos Engagement y Burnout, las correlaciones de la tabla 2 ponen de relieve la existencia de una fuerte relación positiva y estadísticamente significativa entre las tres dimensiones del Engagement entre sí (entre $.47$ y $.73$), y entre las dos dimensiones del Burnout ($.48$), así como correlaciones negativas y moderadamente altas entre las dimensiones que componen ambos constructos.

La Vinculación y la Competencia percibida se muestran como dos variables relacionadas con el resto de dimensiones motivacionales. Así, por ejemplo, presentan correlaciones positivas y estadísticamente significativas con las dimensiones de Engagement (la Vinculación correlaciona significativamente únicamente con el Vigor y la Dedicación), las Expectativas laborales y la Satisfacción con los estudios, la facultad y la universidad. También muestran relaciones positivas con la Motivación Intrínseca (aunque en el caso de la Vinculación las correlaciones no alcanzan el nivel de significación estadística). La Competencia, además, aparece significativamente relacionada con la Regulación Identificada y con las Expectativas académicas. Por el contrario, ambas variables aparecen negativamente correlacionadas con la Amotivación, el Agotamiento y el Cinismo.

Tabla 2. Matriz de intercorrelaciones entre las principales variables de la investigación.

Variables	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Regulación Motivacional																			
1. Amotivación	.29	.13	-.07	-.29	-.22	-.16	-.34	-.30	-.53	-.27	.32	.65	-.35	-.18	-.17	-.47	-.28	-.27	
2. M Externa		.34	.18	.03	.16	.03	-.11	-.14	-.13	-.02	.23	.30	-.06	-.05	-.13	-.14	-.13	-.12	
3. M Introyectada			.23	-.01	.21	.09	-.08	-.00	-.07	.01	.23	.14	-.16	-.16	-.01	-.08	-.11	-.10	
4. M Identificada				.28	.33	.27	.07	.10	.21	.25	.10	-.02	-.01	.06	-.01	.10	.06	.08	
5. MI Conocimiento					.63	.67	.40	.43	.45	.37	-.13	-.19	.11	.18	.24	.27	.14	.14	
6. MI Logro						.59	.36	.32	.42	.33	.02	-.20	.10	.14	.25	.23	.16	.17	
7. MI Experiencias							.44	.43	.36	.32	-.01	-.07	.07	.11	.21	.10	.18	.15	
MBI-SS y UWES																			
8. Vigor								.73	.57	.51	-.30	-.34	.21	.19	.32	.34	.25	.13	
9. Absorción									.55	.52	-.17	-.29	.11	.19	.34	.32	.23	.15	
10. Dedicación										.47	-.28	-.65	.26	.17	.23	.52	.23	.23	
11. Competencia											-.16	-.21	.25	.33	.26	.34	.15	.16	
12. Agotamiento												.48	-.31	-.23	-.15	-.28	-.21	-.30	
13. Cinismo														-.28	-.11	-.16	-.50	-.28	
Vinculación																			
14. Vinculación															.11	.14	.25	.14	.22
Expectativas																			
15. Académicas																.20	.25	.10	.18
16. Laborales																	.19	.09	.10
Satisfacción																			
17. Estudios																		.33	.31
18. Facultad																			.73
19. Universidad																			

Los valores de $|r| \geq .14$ son significativos al nivel $p < .05$; Los valores de $|r| > .20$ son significativos al nivel $p < .0005$

Finalmente, la Satisfacción con los estudios, la facultad y la universidad aparecen claramente relacionadas entre ellas, especialmente la Satisfacción con la facultad y con la universidad y no tanto con la carrera, aunque en todos los casos la relación es estadísticamente significativa. Tal como se esperaba, la Satisfacción correlaciona positivamente con las tres dimensiones de Motivación Intrínseca, las dimensiones de Engagement, la Competencia percibida y la Vinculación. La Satisfacción con los estudios correlaciona también de manera estadísticamente significativa con las Expectativas académicas y laborales y la satisfacción con la universidad con las Expectativas académicas. Se observa una relación negativa y estadísticamente significativa entre la Satisfacción y las dimensiones de Amotivación, Agotamiento y Cinismo.

4.3. Predicción de las Expectativas académicas, las Expectativas laborales, la Satisfacción con los estudios y el Rendimiento académico

En la Tabla 3 se presentan los resultados de cuatro análisis de regresión jerárquica para la predicción de las Expectativas académicas, las Expectativas laborales, la Satisfacción con los estudios y el Rendimiento académico. Se han introducido las variables en cuatro pasos. En el primer paso se entraron dos variables demográficas (sexo y curso académico) a fin de controlar estadísticamente su efecto sobre la variable dependiente. Únicamente en el caso de la Satisfacción con los estudios se observa un efecto significativo de la variable sexo, en el sentido de que las universitarias están más satisfechas (Media = 3.87 DT = .73) que los universitarios (Media = 3.37 DT = .94).

En el segundo paso se introdujeron las variables relacionadas con la regulación motivacional. Se observa en los cuatro modelos un incremento significativo del coeficiente de determinación. La Motivación Intrínseca es la variable responsable de este incremento en la predicción de las Expectativas académicas y laborales: a mayor Motivación Intrínseca, mejores Expectativas académicas y laborales. Las variables de este bloque que mejor predicen la satisfacción con los estudios son la Amotivación y la Motivación Intrínseca: a menor Amotivación y mayor Motivación Intrínseca, más satisfechos están los estudiantes con sus estudios. La Amotivación también predice el rendimiento académico observándose una relación inversa entre ambas variables.

Si se incluyen en el modelo las variables de los cuestionarios MBI-SS y UWES se incrementa el poder predictivo de los modelos de regresión, excepto en el caso del Rendimiento académico. El Agotamiento se relaciona negativamente con las expectativas académicas, mientras que el *Engagement* se relaciona positivamente con las Expectativas laborales y la Satisfacción con los estudios. En este último modelo, es significativa la aportación de la variable Cinismo: a medida que aumenta el valor de esta variable disminuye la satisfacción de los estudiantes.

En el cuarto paso se incorporan en los modelos las variables Vinculación con la universidad y Competencia. La primera no contribuye en ningún caso a mejorar el poder predictivo de los modelos, mientras que la segunda mejora la predicción de las Expectativas y el Rendimiento académico, siempre en un sentido positivo.

A pesar de la aportación significativa de las variables indicadas en la predicción de las Expectativas académicas, las Expectativas laborales, la Satisfacción con los estudios y el Rendimiento académico, los valores de los coeficientes de determinación (entre .18 y .39) sugieren la existencia de otras variables relevantes no incluidas en los modelos ajustados.

5. Discusión

Los objetivos principales de esta investigación eran, en primer lugar, conocer los estilos de regulación motivacional y los niveles de Engagement y Burnout de los estudiantes de Psicología de la UdG, así como sus Expectativas académicas y laborales, su Satisfacción con los estudios y el contexto universitario y la posible existencia de cambios significativos en estas variables a medida que avanzan de curso. Por otro lado, se pretendía también contrastar algunas de las predicciones derivadas de la Teoría de la autodeterminación así como su relación con los constructos de Engagement y Burnout, las expectativas, la satisfacción y el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 3. Análisis de regresión jerárquica para la predicción de las Expectativas académicas, las Expectativas laborales, la Satisfacción con los estudios y el Rendimiento académico.

V. dependiente	Expectativas académicas					Expectativas laborales					Satisfacción con los estudios					Rendimiento académico				
	Predictores					Predictores					Predictores					Predictores				
	β	P	R ²	ΔR^2	P	β	P	R ²	ΔR^2	P	β	P	R ²	ΔR^2	P	β	P	R ²	ΔR^2	P
Paso 1: Variables demográficas			.02	.02	.23			.01	.01	.49			.05	.05	.01			.03	.03	.11
Curso	.10	.20				.08	.32				-.02	.77				.13	.10			
Sexo	.07	.35				-.06	.43				.22	.003				.08	.30			
Paso 2: Regulación Motivacional			.08	.06	.05			.12	.11	.002			.31	.26	.00*			.11	.08	.02
<i>Amotivación</i>	-.11	.17				-.08	.35				-.44	.00*				-.23	.01			
<i>M Externa</i>	.02	.78				-.14	.10				-.02	.79				-.04	.64			
<i>M Introyectada</i>	-.15	.06				.04	.60				-.02	.73				.04	.59			
<i>M Identificada</i>	-.02	.84				-.11	.17				.04	.54				.05	.57			
<i>M Intrínseca</i>	.16	.05				.30	.00*				.17	.02				.09	.28			
Paso 3. Cuestionario MBI-SS y UWES			.12	.04	.06			.19	.08	.002			.38	.07	.00*			.14	.03	.15
<i>Engagement</i>	.18	.10				.35	.001				.22	.01				.21	.06			
<i>Agotamiento</i>	-.18	.05				-.09	.29				.03	.72				-.10	.29			
<i>Cinismo</i>	.17	.13				.02	.83				-.25	.01				.13	.28			
Paso 4. Vinculación y Competencia .			.18	.06	.003			.20	.01	.45			.39	.01	.50			.20	.06	.01
Vinculación	-.02	.78				.07	.41				.03	.41				-.06	.50			
Competencia	.32	.001				.08	.41				.08	.31				.31	.001			

* p<.0005

En relación con el primer objetivo, se han utilizado diversos cuestionarios para evaluar las distintas variables motivacionales. Con el fin de contrastar la estructura factorial de estos instrumentos en nuestra investigación respecto a las dimensiones propuestas en los modelos teóricos originales, se han llevado a cabo varios análisis de componentes principales que han puesto de manifiesto una varianza total explicada inferior al 70% en los casos del EME-E, MBI-SS, UWES y en la escala de Vinculación.

Conviene señalar también en referencia a las escalas de medida que, aun cuando el modelo teórico de la Autodeterminación propuesto por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002) sugiere cinco dimensiones de regulación motivacional (Amotivación, Regulación Externa, Regulación Introyectada, Regulación Identificada Motivación intrínseca (al conocimiento, al logro, y a las experiencias estimulantes), en el caso de nuestra muestra el modelo factorial analizado muestra cuatro componentes: Amotivación, Motivación Intrínseca, Regulación Introyectada, y, en un solo componente, la Regulación Externa junto a la Regulación Identificada. Una posible explicación a esta agrupación de la Regulación externa junto a la Identificada puede deberse al hecho de que en la muestra de estudiantes universitarios se da Regulación Identificada -puesto que en la mayoría de los casos se ha elegido libremente la carrera y, por tanto, tienen unos objetivos propios- pero, al mismo tiempo, éstos se ven regulados de forma externa por el sistema de evaluación académico. Por ello, se ha optado por analizar los datos manteniendo la estructura original de la Escala de Motivación en Educación a efectos de comparación con otros estudios y con el fin de conocer hasta qué punto mantienen los estudiantes estilos de regulación externos e identificados al mismo tiempo.

Tampoco los análisis realizados sobre los cuestionarios MBI-SS y UWES han permitido confirmar la estructura factorial propuesta originalmente y se ha optado por analizar los datos partiendo del modelo teórico que distingue tres componentes para el Engagement (Vigor, Absorción y Dedicación) y tres para el Burnout (Agotamiento, Cinismo y baja eficacia o Competencia percibida). Creemos que es necesario continuar investigando con el fin de identificar las dimensiones teóricas de estos constructos y mejorar los instrumentos de medida.

Hechas estas consideraciones sobre las escalas de evaluación, los datos de la muestra de estudiantes de Psicología de la UdG permiten constatar un estilo de regulación caracterizado principalmente por altos niveles de autonomía, con puntuaciones en Regulación Identificada y Motivación Intrínseca ligeramente por encima de otros estudios realizados en población española (Núñez et al., 2005), aunque por debajo de la población sudamericana (Núñez et al., 2006), y con niveles medios de Engagement académico y también en las dimensiones del Burnout. Ello parece indicar que los participantes están orientados autónomamente hacia los estudios pero, al mismo tiempo, podrían estar encontrando obstáculos que desincentivan la implicación y el disfrute de los mismos y que causan cierta percepción de agotamiento y cinismo. Se hace preciso, pues, continuar investigando sobre cuáles pueden ser estos obstaculizadores del Engagement académico en el caso concreto de la Universidad de Girona y qué factores podrían facilitarlos, tal como han hecho Salanova et al. (2005) para la Universidad Jaume I.

En base a las puntuaciones obtenidas en la escala MBI-SS y la escala de Vinculación, se observan puntuaciones moderadas en Competencia percibida y Vinculación al entorno universitario, dos de las motivaciones básicas propuestas por la Teoría de la autodeterminación. Los estudiantes, en general, se manifiestan moderadamente competentes en referencia a sus estudios y razonablemente vinculados e identificados con sus compañeros y con la universidad.

En cuanto a las Expectativas académicas, los participantes se muestran relativamente optimistas y esperan acabar la carrera en el tiempo previsto para ello. Este resultado no es sorprendente dada la alta tasa de éxito de la titulación en nuestra universidad y concuerda igualmente con las puntuaciones obtenidas en la variable de Competencia académica percibida. También se manifiestan relativamente confiados con respecto a su futuro laboral y ante la perspectiva de encontrar un trabajo específico de su titulación, si bien cabe tener en cuenta que los cuestionarios se aplicaron antes de que aparecieran los insistentes discursos sobre la crisis económica y las perspectivas de recesión en el Estado español. En cualquier caso, debería investigarse hasta qué punto la coyuntura económica puede afectar a las expectativas de los estudiantes en interacción con el resto de las variables motivacionales.

Finalmente, para completar el apartado descriptivo referido al primer objetivo, cabe destacar que los alumnos de Psicología se muestran razonablemente satisfechos con sus estudios, la facultad y la universidad donde los cursan, si bien cabe destacar que las puntuaciones obtenidas en estas variables son ligeramente inferiores a los datos obtenidos por

Salanova et al. (2005) para una muestra amplia de 18 titulaciones de la UJI. Como era de prever, los estudiantes se sienten más satisfechos con relación a la titulación que en relación a la facultad o a la universidad, probablemente porque se trata de una realidad más distante para la mayoría de ellos.

Una cuestión importante desde un punto de vista motivacional es comprobar la evolución de las variables analizadas a medida que los estudiantes avanzan en la carrera. Tal como muestran los datos, se observan cambios estadísticamente significativos en distintas variables. Por lo que se refiere a la Motivación Identificada, la Motivación Intrínseca a las experiencias estimulantes y la Competencia percibida es interesante destacar una evolución positiva a medida que los alumnos progresan en los estudios (excepto en lo que respecta a cuarto curso para la MI a las experiencias estimulantes). Este hecho probablemente esté relacionado con la propia estructura del título, con asignaturas más básicas y generalistas en los primeros cursos y más aplicadas y especializadas en los cursos superiores, más en consonancia con los intereses de los estudiantes. En cualquier caso, es relevante constatar que no se observan incrementos del Burnout a medida que avanzan en los estudios, en contraste con los resultados obtenidos en otras investigaciones donde, a mayor curso académico, aparecían mayores niveles de cinismo, menor dedicación y menor satisfacción, tanto con los estudios, como con la Facultad y con la Universidad (Salanova et al., 2005). Los autores interpretan este dato "como un desencanto o no cumplimiento de expectativas, que sucede a lo largo de la socialización del estudiante en la Universidad" (p. 179), cosa que no parece ocurrir entre los estudiantes de Psicología de la UdG. En cuanto a las diferencias observadas en las variables Vinculación y Expectativas laborales, los contrastes realizados sobre las medias parecen indicar que se trata de variaciones atribuibles a características específicas de algunos grupos (especialmente el cuarto curso) más que a un patrón de evolución a lo largo de los cursos.

Más allá del análisis descriptivo de las variables motivacionales, se pretendía también con esta investigación contrastar algunas hipótesis que relacionan la Teoría de la autodeterminación con los constructos de Engagement y Burnout. Así, los resultados de los análisis de correlaciones efectuados entre estas variables apuntan en la dirección de la primera hipótesis de la investigación, esto es, la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el estilo de regulación que denota mayor autonomía (Motivación Intrínseca) y las tres dimensiones del Engagement. Este resultado parece avalar la utilización del Engagement como indicador de Motivación Intrínseca en algunas investigaciones recientes (Salanova y Schaufeli, 2008), si bien las correlaciones encontradas no superan en ningún caso el coeficiente .45. En cuanto a la mayor relación de la Dedicación con la Motivación Intrínseca, las correlaciones obtenidas entre ambas variables son ligeramente superiores (únicamente para la MI al conocimiento y al logro) a las encontradas entre la Motivación Intrínseca y el Vigor pero las diferencias son muy pequeñas. Para la MI a las experiencias estimulantes se obtienen mayores correlaciones con respecto al Vigor que con respecto a la Dedicación.

Por otro lado, y también en la dirección de la hipótesis planteada, se constatan correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los estilos de regulación que indican menor autonomía (Amotivación, Regulación Externa y Regulación Introyectada) y las dimensiones de Agotamiento y Cinismo. En cambio, sólo se observan correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre la Motivación Intrínseca (al conocimiento y al logro) y el Cinismo, pero no con respecto al Agotamiento tal como preveía la hipótesis. Finalmente, de acuerdo con lo previsto, se han obtenido también correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los estilos de regulación Identificada e Intrínseca y la Competencia percibida, pero no con respecto a la Vinculación. En cambio, tanto la Competencia como la Vinculación correlacionan positivamente con las dimensiones del Engagement y de manera negativa con el Agotamiento y el Cinismo.

Las correlaciones halladas entre los distintos estilos de Regulación motivacional parecen confirmar la existencia de un continuo desde la Amotivación hasta la Motivación Intrínseca tal como predice la Teoría de la autodeterminación. Únicamente, la Motivación Intrínseca al logro parece comportarse de manera algo distinta a lo previsto teóricamente, por cuanto muestra correlaciones positivas con la Regulación Externa y con la Regulación Introyectada. Tal como sugieren Núñez et al. (2006) este problema podría derivar de la construcción de la escala EME-E y señalan que sería necesario revisar la construcción de los ítems.

Por lo que se refiere a la segunda hipótesis planteada, la subteoría de las necesidades básicas de la Autodeterminación predice que la Autonomía, la Competencia y la Vinculación influirán de manera positiva en las Expectativas académicas y laborales, la Satisfacción y el Rendimiento académico.

Los resultados de la investigación muestran efectivamente que, a mayor puntuación de los estudiantes en Motivación Intrínseca (Autonomía), aumentan las Expectativas académicas y laborales y la Satisfacción con los estudios, pero no el rendimiento académico. En el mismo sentido, a mayor Motivación Intrínseca y menor Amotivación, más satisfechos se muestran los participantes con sus estudios, y a mayor Amotivación menor Rendimiento académico. En el mismo sentido, por lo que respecta al Engagement, se relaciona positivamente con las Expectativas laborales y la Satisfacción con los estudios, mientras que el Cinismo se relaciona de manera negativa con la satisfacción de los estudiantes y el Agotamiento se relaciona negativamente con las expectativas académicas. Finalmente, la Competencia percibida aparece relacionada con las Expectativas y con el Rendimiento académico mientras que la Vinculación no contribuye significativamente a la explicación de las Expectativas, la Satisfacción o el Rendimiento académico. De todos modos, y a pesar de encontrar relaciones estadísticamente significativas en los análisis realizados, hay que considerar la existencia de otras variables explicativas no incluidas en los modelos analizados.

Esta investigación se ha encontrado con diversas limitaciones destacables. En primer lugar, es necesario resaltar que la muestra obtenida en quinto curso es escasa en comparación a los otros cursos. También hubiera sido deseable contar con la participación de más hombres para poder realizar un análisis de los resultados en función del género pero esta es una limitación habitual en los estudios de Psicología. Por otro lado, los datos presentados obedecen a un estudio transversal que dificulta establecer relaciones de causalidad entre las diversas variables motivacionales analizadas; en este sentido, sería recomendable la realización de estudios longitudinales desde el momento de entrada en los estudios hasta la finalización de la carrera, o incluso más tarde durante el proceso de inserción laboral. Otra limitación importante es el hecho de que todos los datos provienen de medidas de autoinforme. Este hecho plantea dos inconvenientes; de un lado, no existen fuentes de contraste de las informaciones ofrecidas por los propios sujetos (por ejemplo, sería recomendable obtener las calificaciones académicas directamente de los registros universitarios, aunque ello implicaría vulnerar el anonimato de los participantes) y, por otra parte, la existencia de mayores correlaciones entre las variables de las que probablemente se obtendrían a partir de distintas fuentes. Finalmente, sería deseable contrastar los resultados obtenidos con muestras procedentes de otras universidades.

A pesar de las limitaciones reseñadas, creemos que esta investigación puede contribuir a un mayor conocimiento de la motivación académica de los estudiantes de Psicología, al desarrollo de nuevas investigaciones que profundicen en el análisis de las relaciones encontradas y a un mayor refinamiento de los modelos teóricos y los instrumentos de medida utilizados.

6. Referencias bibliográficas

- Bresó, E., Llorens, S. & Martínez, I. (2006). *Bienestar psicológico en estudiantes de la Universitat Jaume I y su relación con las expectativas de éxito académico*. Jornades de foment de la Investigació. Castellón: Universitat Jaume I.
- Bresó, E., Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An international Review*, 56, 460-478.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Green, D. E., Walkey, F. H. & Taylor, A. J. W. (1991). The three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Science Behavior and Personality*, 6, 453-462.
- Nuñez, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivación en Educación. *Psicothema*, 17, 344-349.

- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. & Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40, 391-398.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de Recursos Humanos. *CEF. Trabajo y Seguridad Social*, 303, 179-214.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Groups Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *CEF. Trabajo y Seguridad Social*, 261, 109-138.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 116-131.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués, A., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Roma, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and Engagement : A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Summers, J. J., Beretvas, S. N., Svinicki, M. D. & Gorin, J. S. (2005). Evaluating community and collaborative learning. *Journal of Experimental Education*, 73, 165-188.
- Summers, J. J., Svinicki, M. D., Gorin, J. S. & Sullivan, T. (2002). Student feelings of connection to the campus and openness to diversity and challenge at a large research university: Evidence of progress? *Innovative Higher Education*, 27, 53-64.
- Villar, E. (1992). *Aprendizaje, motivación y conducta adaptativa: la búsqueda de empleo de los titulados universitarios*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villar, E. & Font-Mayolas, S. (2007). *Guía del Pla d'acció tutorial dels estudis de Desenvolupament humà a la societat de la informació i Psicologia*. Girona: Documenta Universitaria.