

MOTIVACIONES DE CARRERA, CREENCIAS IRRACIONALES Y COMPETENCIA PERSONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Marta Duran López
u1063753@correu.udg.edu

Anabella González

Mercè Rodríguez Llaó

Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Girona

Resum

L'objectiu d'aquesta investigació és analitzar les motivacions dels estudiants de Psicologia per estudiar aquesta carrera, la relació de les motivacions amb les creences irracionals i la percepció de competència personal. La mostra està formada per 121 subjectes, tots ells estudiants de Psicologia de la Universitat de Girona, dels quals un 83,5% són dones. Els resultats indiquen que predominen les motivacions relacionades amb la superació de problemes afectius i preocupació per les relacions socials i que aquest tipus de fites correlaciona de manera negativa amb la percepció de competència personal però no estan associades amb les creences irracionals. S'observen diferències en les motivacions per estudiar la carrera entre els estudiants de primer curs i els de segon cicle.

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las motivaciones de los estudiantes de Psicología para estudiar esta carrera, así como la relación de las motivaciones con las creencias irracionales y la percepción de competencia personal. La muestra está formada por 121 sujetos, todos ellos estudiantes de Psicología de la Universidad de Girona, de los cuales un 83,5% son mujeres. Los resultados indican que predominan las motivaciones relacionadas con la superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones sociales y que este tipo de metas correlaciona de manera negativa con la percepción de competencia personal pero no está asociado con las creencias irracionales. Se observan diferencias en las motivaciones para estudiar la carrera entre los estudiantes de primer curso y los de segundo ciclo.

Abstract

The aim of this research is to analyze the motivations of Psychology students to enroll in this degree and the relationship among motivations, irrational beliefs and the perceived personal competence. The sample consisted of 121 subjects, all students of Psychology at the University of Girona; 83.5% were women. The results indicate that overcoming problems related to affect and concern about social relationships was the main motivation to study Psychology and that such goals are negatively correlated with the perception of personal competence but are not associated with irrational beliefs. Significant differences in motivations to study Psychology have been found between first-year and four- and five-year students.

1. INTRODUCCIÓN

Algunos estudios llevados a cabo durante los años 80 y 90 en Estados Unidos pusieron de manifiesto que la prevalencia de deterioro psíquico entre los profesionales de la Psicología era alrededor del 5% - 15% (Lalotas y Grayson, 1985). El estudio de Guy, Poelstra y Stark (1989) apuntaba que el 75% de los psicólogos había sufrido distrés durante los tres años anteriores a la investigación y el 38% de ellos creían que esto había disminuido la calidad del cuidado a sus clientes. De acuerdo con Pope (1994), el 61% de los psicólogos han sufrido depresión en algún momento de su carrera y el 85% de estas personas informó que habían buscado tratamiento. Por otro lado, desde *The Occupational and Safety Hazard Administration* (OSHA) han informado que los hombres psicólogos tienen un alto índice de suicidio (Úken, 1995).

Estos datos son relevantes debido a que un/a psicólogo que sufre este tipo de deterioro puede ser peligroso para el cliente. Tal como recuerdan Caparrós, Viñas y Villar (2007), "la vigilancia de la propia salud mental constituye una obligación ética y los códigos deontológicos del psicólogo explicitan de manera clara que éste debe limitar o suspender su actividad profesional y buscar ayuda o supervisión de su trabajo cuando sus dificultades interfieran con una adecuada prestación de servicios a sus clientes" (p. 243-244).

Entre las causas que pueden explicar el deterioro profesional, la literatura sobre estrés y *burnout* ha puesto el énfasis, entre otras causas, en la sobrecarga de demandas profesionales no realizables (por falta de recursos, por ejemplo), que pueden llegar a provocar sentimientos de baja competencia personal y profesional (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). Por otro lado, las creencias y expectativas irracionales sobre la profesión como, por ejemplo, el deseo de un cierto control sobre la vida de los clientes, el hecho de asumir como responsabilidad propia el comportamiento de éstos, o una alta necesidad de reconocimiento, pueden jugar también un papel importante en la percepción de una demanda y presión excesivas que podría incidir sobre la percepción de competencia personal. En esta línea, un estudio realizado con estudiantes universitarios (Villar et al., 2006) puso de manifiesto que un mayor nivel de creencias irracionales respecto a la profesión estaba relacionado con una mayor sensibilidad ante determinadas conductas por parte de hipotéticos usuarios, especialmente hacia aquellas conductas que implicaban una falta de consideración, reconocimiento o respeto hacia el profesional, cuestionando su competencia.

Estos datos sugieren que las propias necesidades y motivaciones de los profesionales constituirían una variable a tener en cuenta a la hora de valorar el nivel de vulnerabilidad a las demandas del trabajo. Sin embargo, a pesar de la importancia que las motivaciones, las creencias irracionales y la percepción de competencia personal pueden ejercer sobre una mayor o menor vulnerabilidad profesional, pocos estudios se han ocupado de investigar la relación entre estas características individuales en estudiantes universitarios de Psicología -en tanto que profesionales en formación- y su evolución a lo largo de la carrera. En este trabajo nos proponemos realizar un primer estudio exploratorio sobre las motivaciones para estudiar la carrera, las creencias irracionales de los estudiantes y su percepción de competencia personal en relación con estudiantes de otras titulaciones, así como un análisis comparativo entre dos colectivos de estudiantes de Psicología, al inicio y al final de sus estudios.

1.1. Las motivaciones para estudiar Psicología

El conocimiento de las motivaciones que determinan la elección de un proyecto profesional determinado -en nuestro caso, la elección de la carrera de Psicología-, y su relación con otras variables cognitivas como las creencias irracionales o la percepción de competencia personal constituye un importante punto de partida para el desarrollo y mejora de la formación de los futuros profesionales y la prevención de un posible deterioro psicológico.

Gámez y Marrero (2000) han estudiado de manera sistemática las motivaciones de los estudiantes de Psicología para entrar en la carrera a partir del desarrollo de un cuestionario específico de metas que incluye un conjunto de motivaciones relacionadas con: 1) la búsqueda de independencia y asertividad, "en que el estudiante busca sentirse libre, un ser individual, definido, con cierto grado de superioridad, con recursos económicos, valorado por los iguales y por otro lado, evitar sentirse inferior o incapaz"; 2) la integración en el grupo, buscando amigos,

sensación de pertenencia, responsabilidad social, justicia, equidad, etc.; 3) la realización de la tarea, "para adquirir conocimientos en la materia, ser creativo, ser un experto, evitar la ignorancia, etc."; 4) el logro, de manera que la carrera permita tener sensación de éxito, apreciar el resultado del esfuerzo, emprender un camino y llegar hasta el final, superar un reto importante, etc.; 5) la afiliación y la voluntad de ayudar a los demás, hacer nuevos amigos, ser una persona solidaria, etc.; 6) el poder, con la voluntad de influencia sobre las personas, liderazgo y el logro de una posición dominante; y, 7) la superación de problemas personales, que, según los autores, coincide con un tópico de la "psicología popular" según el cual muchas personas estudian psicología para arreglar sus problemas. Los análisis factoriales realizados a partir de este cuestionario han puesto de relieve una estructura de cinco factores referidos a la superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones personales, el logro y el prestigio, el logro asociado a motivos afiliativos, el poder y la motivación intrínseca por el conocimiento.

Comparando el tipo de motivaciones de los estudiantes de Psicología con los estudiantes de Derecho y Biología, se han obtenido diferencias. En los estudiantes de Derecho se han agrupado los factores de la siguiente manera (en orden decreciente): *Afiliación e interés por las relaciones, Logro y prestigio, Motivación de poder, Superación de problemas afectivos y Motivación extrínseca*. Mientras que en los estudiantes de Biología los tipos de metas se agrupan de la siguiente manera: *Afiliación e interés por las relaciones, Logro y prestigio, Superación de problemas afectivos, y Motivación por el poder y el prestigio*. Por tanto, podemos decir que aunque hay similitudes, se han encontrado diferencias entre las tres carreras. Los estudiantes de Derecho están más orientados hacia metas de prestigio, los alumnos de Biología están orientados a metas de logro personal (característico de las carreras de ciencias) y, en cambio, los estudiantes de Psicología están más orientados a la superación de problemas afectivos (Gámez y Marrero, 2003).

Las metas relevantes para los estudiantes de Psicología definidas anteriormente, es decir, las motivaciones orientadas a la superación de problemas afectivos, pueden ser problemáticas. Este tipo de metas no son fáciles de satisfacer y el hecho de no alcanzarlas puede provocar un sentimiento de fracaso que puede derivar en una baja percepción de competencia personal. *La hipótesis de estudio es que este tipo de metas está más vinculado a los estudiantes de primer curso porque a medida que se va avanzando en la carrera los alumnos se dan cuenta que es difícil cubrir esta necesidad.*

1.2. La Competencia Personal

Según Wallston (1992) la Competencia Personal (CP) consiste en una creencia individual y generalizada de que uno mismo es capaz de interactuar con éxito y producir cambios en el entorno y que puede salir victorioso de las situaciones en las que se encuentre " (p. 33). La competencia personal combina las expectativas de autoeficacia (percepción que uno es capaz de realizar una acción o tarea determinada) con las expectativas de resultado (percepción de que la acción tendrá las consecuencias esperadas), de manera que si uno cree que puede llevar a cabo la conducta y que ésta tendrá consecuencias, la probabilidad de ejecutarla aumentará. En este sentido el constructo indica una expectativa generalizada de control que se construye a partir de experiencias previas de control.

A raíz de diferentes estudios, Wallston (1992) llegó a la conclusión de que la competencia personal hace de variable mediadora entre las situaciones de estrés y el grado de adaptación a las mismas. Por tanto, los individuos que obtienen más puntuación en CP se adaptarían mejor a las situaciones que conllevan altas demandas en la medida que esta percepción de habilidad se asocia a un estilo de afrontamiento activo y una mayor protección frente a las alteraciones emocionales (Taylor y Armor, 1996). Teniendo en cuenta la literatura sobre el deterioro psicológico entre los profesionales de la Psicología, se plantea como *hipótesis que el nivel de competencia personal de los estudiantes de Psicología estará por debajo de la media en muestras similares de estudiantes universitarios de otras carreras*.

1.3. Las Creencias Irracionales

El último concepto a definir son las creencias irracionales. Este concepto es central en los modelos de Beck (1976) y Ellis (1962). Según Beck (1976), las creencias son estructuras

cognitivas que se desarrollan a partir de experiencias tempranas del individuo y de factores ambientales, culturales y biológicos. Estas estructuras cognitivas pueden entenderse como un conjunto de reglas que determinan la forma de ser en el mundo, la manera en que se evalúan las situaciones, los demás y a uno mismo, así como también la forma en que se interactúa con los demás. Las creencias "disfuncionales" e "inadaptadas" son las que utiliza Beck para hacer referencia a las creencias que pueden dar lugar a problemas emocionales.

Según Ellis (1962), las creencias irracionales se caracterizan por ser falsas, es decir, no coinciden con la realidad. Se expresan como demandas, necesidades o deberes. Llevan a emociones inadecuadas como por ejemplo la depresión y la ansiedad y no ayudan a conseguir los objetivos personales. En definitiva, este tipo de creencias propician conductas destructivas para la sociedad y para el individuo (Ellis y Bernard, 1990). En el presente estudio se ha focalizado sobre las creencias irracionales respecto a la necesidad de aprobación por parte de los demás y las altas auto-expectativas porque en estudios previos se ha encontrado que estos dos tipos de creencias son las que tienen una correlación más elevada entre ellas (Lega, Caballo y Ellis, 1997). Las personas que puntúan alto en ambos factores necesitan tanto una alta aprobación de los demás como tener éxito en todo lo que hacen (altas auto-expectativas). Se han elegido estos dos factores que pueden explicar mejor las causas de un deterioro profesional. La influencia de la necesidad de aprobación por parte de los demás en los síntomas depresivos fue evidenciada por Cash (1984) y McLennan (1987). La necesidad de aprobación también es coherente con la falta de autoestima y confianza en uno mismo que caracteriza a la persona depresiva.

En estudios previos se han encontrado evidencias de relación entre las creencias irracionales y el desajuste psicológico y el neuroticismo. McLennan (1987) y Cash (1984) encontraron que varias subescalas del test de creencias irracionales se asociaban a los síntomas depresivos. Por su parte Marcotte (1996) también encontró una asociación entre depresión e irracionalidad de manera que los adolescentes depresivos presentaban una puntuación más elevada en irracionalidad. En la misma línea, Calvete y Cardeñoso (1999) han mostrado que las creencias de necesidad de aprobación por parte de los demás se asocia a sintomatología depresiva. *La hipótesis de esta investigación es que el nivel de creencias irracionales de los estudiantes de primero será más elevado que los estudiantes de cuarto y quinto porque a medida que adquieren conocimientos específicos de la Psicología aprenden a regular estas creencias.*

1.4. Objetivos e Hipótesis

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

- Examinar qué tipo de motivaciones presentan los estudiantes de Psicología para estudiar la carrera.
- Comprobar si la estructura factorial del Cuestionario de Motivación para estudiar Psicología (MOPI) de este estudio coincide con la estructura encontrada por Gámez y Marrero (2000).
- Comparar los tipos de metas que tienen los estudiantes de primero de Psicología con los estudiantes de cuarto y quinto.
- Comparar el nivel de competencia personal de los estudiantes de Psicología con muestras similares de otras carreras.
- Analizar si una excesiva necesidad de reconocimiento, entendida como una creencia irracional, evoluciona a lo largo de los años académicos.
- Analizar si unas auto-expectativas excesivamente altas, entendidas como una creencia irracional, evolucionan a lo largo de los años académicos.
- Comprobar la relación entre el tipo de metas del factor "Superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones interpersonales" de Gámez y Marrero (2000, 2003), la competencia personal y las creencias irracionales.

En base a los objetivos y a los estudios revisados hemos formulado las siguientes hipótesis:

1. Los estudiantes de Psicología tendrán como motivación principal para la realización de la carrera la superación de problemas afectivos y la preocupación por las relaciones personales.

2. Los tipos de motivaciones serán diferentes al principio y al final de la carrera.
3. El nivel de competencia personal de los estudiantes de Psicología estará por debajo de la media en muestras similares de estudiantes universitarios de otras carreras.
4. El grado de creencias irracionales de los estudiantes de primero será más elevado que entre los estudiantes de cuarto y quinto porque a medida que adquieren conocimientos aprenden a regular estas creencias.

2. MÉTODO

2.1. Sujetos

Participaron en la presente investigación alumnos de primer, cuarto y quinto curso de Psicología de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. La muestra estaba compuesta por 121 sujetos: 56 (46,28%) de primer curso, 40 (33,06%) de cuarto curso y 25 (20,66%) de quinto. La edad media es de 21,6 años (DT = 5,35). Un 83,5% de los participantes eran mujeres. El motivo por el cual se ha seleccionado esta muestra es por su facilidad de acceso, por tanto, se trata de una muestra incidental, no probabilística.

2.2. Instrumentos

Cada sujeto contestó de forma anónima un cuadernillo constituido por tres cuestionarios que se describen a continuación.

Escala de Competencia Personal (ECP) de Wallston (1992): se utilizó la versión castellana compuesta por ocho ítems que evalúa la creencia de uno mismo para poder salir victorioso en las situaciones a las que se somete (Fernández-Castro, Alvarez, Blasco, Doval y Sanz, 1998). Incluye dos expectativas: de conducta o auto eficacia y de resultado. Cada ítem se contesta en una escala tipo Likert de seis categorías, que oscilan desde "completamente en desacuerdo" hasta "completamente de acuerdo". No existe la posibilidad de dar una respuesta neutra "ni de acuerdo ni en desacuerdo". La puntuación total oscila entre 8 y 48, en el sentido de mayor competencia personal cuanto más alta es la puntuación.

Test de Creencias Irracionales de Jones (1968): el instrumento original consta de 100 ítems que permiten evaluar diez tipos de creencias irracionales. A partir de la versión española del Test de Creencias Irracionales (Calvete y Cardeñoso, 1999, 2001), en este estudio se ha utilizado una versión reducida del test formada por dos subescalas: la necesidad de aprobación (Alfa de Cronbach = 0,63) y las altas auto-expectativas (Alfa de Cronbach = 0,45) que formaban un total de once ítems. La persona debe indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem en una escala de cinco puntos que va desde 1 (desacuerdo total) hasta 5 (acuerdo total).

Cuestionario de Motivación para estudiar Psicología (MOPI) de Gámez y Marrero (2000): se trata de un cuestionario de 45 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert que oscilan entre 1 (nada) y 5 (mucho). Evalúa el tipo de metas y motivos de los estudiantes a la hora de elegir la carrera de Psicología. Cada elemento expresa una información para completar la frase "*He elegido esta carrera porque...*". Los estudios factoriales realizados sobre el cuestionario muestran una estructura de cinco factores: (1) *la superación de problemas afectivos y la preocupación por las relaciones interpersonales*, (2) *metas de logro y poder*, que se centran en apreciar el resultado del propio esfuerzo, (3) *los logros asociados a motivos afiliativos*, que consiste en ayudar a los demás, aumentar los contactos sociales, etc., (4) *el logro asociado a motivos de poder*, es decir la capacidad de tener influencia sobre las otras personas y, (5) *la motivación intrínseca por el conocimiento*, esto significa que eligen la carrera por la satisfacción de aprender cosas nuevas.

2.3. Procedimiento

A todos los alumnos de primero, cuarto y quinto de Psicología se les propuso participar en una investigación sobre la motivación en general en cuanto a su carrera. Los alumnos, de forma voluntaria y anónima, contestaron los cuestionarios en el aula donde habitualmente reciben sus clases y los entregaron al momento. El tiempo utilizado para contestar los cuestionarios fue de 15 minutos. Las investigadoras estaban presentes mientras los estudiantes respondían las preguntas. La recogida de datos se realizó durante el curso 2008-2009 por las autoras del presente trabajo. El análisis de los datos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS 15.0.

3. RESULTADOS

3.2. Tipo de metas i motivos

Se ha realizado un análisis factorial sobre el Cuestionario de Motivación para Estudiar Psicología (MOPI, Gámez y Marrero, 2000) para comprobar la estabilidad de su estructura factorial en la muestra de estudiantes de la Universidad de Girona y explorar el tipo de metas y motivaciones de este colectivo. Se ha pedido que los ítems se agruparan en cinco factores, ya que en estudios previos se habían obtenido cinco factores, con el 41,64% de la varianza total explicada.

El Primer factor agrupa ítems que hacen referencia a la superación de problemas afectivos. Los estudiantes de psicología tienen problemas de este tipo y creen que estudiando esta carrera podrán superarlos. Algunos ejemplos de los ítems que agrupa a este factor son "porque tienes problemas afectivos que la psicología te puede ayudar a resolver" o "porque te consideras una persona con problemas y te gustaría dejar de serlo".

El segundo factor incluye los motivos relacionados con las necesidades de consecución de la carrera. Los estudiantes que tienen estas metas son los que consideran la carrera como un reto a superar. Esto se puede demostrar con los siguientes ejemplos "porque crees que el esfuerzo que realices será productivo" o "porque es una forma de superar un reto importante en tu vida".

El tercer factor expresa necesidades de prestigio y poder, es decir, los estudiantes que puntúan alto en ítems como "porque te gustaría ser un/a líder" o "porque querrías tener un puesto de trabajo con cierto prestigio social", tienen la necesidad de estudiar esta carrera para conseguir en un futuro una posición social elevada y poder influir en los demás o ser un líder.

En el cuarto factor se encuentran las metas relacionadas con crear nuevos vínculos sociales. Las personas que estudian Psicología pretenden establecer nuevas relaciones con otras personas, mientras están realizando la carrera y también en un futuro profesional. Algunos ejemplos son los siguientes: "porque no te gustan las profesiones que implican trabajar sin contacto frecuente con otras personas" o "porque crees que es una buena ocasión para hacer nuevos amigos".

El último factor se ha denominado motivación intrínseca de conocimiento, donde los estudiantes rechazan las influencias externas a la hora de escoger la carrera y al mismo tiempo tienen motivos de conocimiento y curiosidad por los temas que trata la Psicología. Algunos elementos que explican este factor son "porque te gustaría conocer algún tema general como: los trastornos mentales, el funcionamiento del cerebro, las emociones, etc." o, "porque te interesa conocer el ser humano, su mente, su conducta". La tabla 1 recoge la estructura factorial obtenida con la muestra de la Universidad de Girona y las saturaciones de los ítems en los factores correspondientes.

Tabla 1. Análisis factorial de los tipos de motivaciones correspondientes a los cinco factores del cuestionario MOPI.

	<i>Factor en la escala original</i>	<i>Saturación</i>
Factor 1: Superación de problemas afectivos		
06. porque quieres conseguir ser responsable de tus acciones	1	0,36

08. porque puede ayudarte a controlar tus impulsos agresivos y antisociales	1	0,59
28. porque no te sientes feliz ni satisfecho contigo mismo	1	0,72
32. porque hacer esta carrera te evitará sentirte fracasado/a en la vida	2	0,49
35. porque tienes problemas afectivos que la psicología te puede ayudar a resolver	1	0,78
38. porque te consideras una persona con problemas y te gustaría dejar de serlo	1	0,85
40. porque quieres mantener tus relaciones con otras personas importantes para ti	1	0,43
44. porque quieres resolver algún problema personal	1	0,73
Factor 2: Necesidad consecución de la carrera		
01. porque quieres emprender un camino en la vida y llegar al final	2	0,51
02. porque siempre has tenido deseos de ayudar a los demás	-	0,62
14. porque tienes las capacidades y motivaciones necesarias para ser psicólogo	3	0,38
18. porque te gusta que la gente te pida tu opinión para resolver sus problemas	3	0,54
19. porque hacer esta carrera te permitirá apreciar el resultado de tu esfuerzo	3	0,64
20. porque crees que sabes escuchar a las personas	-	0,39
27. porque has imaginado lo satisfactoria que sería tu vida siendo psicólogo	2	0,53
33. porque crees que el esfuerzo que realices será productivo	2	0,74
37. porque es una forma de superar un reto importante en tu vida	-	0,47
43. porque te gustaría llegar a ser una persona solidaria con los otros	-	0,69
Factor 3: Prestigio y poder		
03. porque crees que teniendo conocimientos de psicología puedes tener cierta influencia sobre las personas	4	0,43
05. porque te gustaría ser un/a líder		
12. porque quieres tener un nivel social y económico adecuado	4	0,64
15. porque sabes que para controlar a los demás Primero hay que conocerlos	2	0,56
22. porque siempre te han llamado las profesiones donde se pueda supervisar a otras personas	-	0,50
25. porque querrías tener un puesto de trabajo con cierto prestigio social	4	0,34
29. porque deseas tener una posición social mejor que la que tienes ahora		
Factor 4: Necesidad de hacer nuevos vínculos sociales		
07. porque no te gustan las profesiones que impliquen trabajar sin contacto frecuente con otras personas	-	0,34
10. porque el bachillerato que estudiaste te obliga a elegir esta carrera	-	0,38
13. porque no te gustan los juegos competitivos	-	0,40
16. porque crees que es una buena ocasión para hacer nuevos amigos	1	0,63
17. porque has conocido a algunas personas que han estudiado esta carrera	5	0,46
21. porque quieres llegar a ser independiente	2	0,46
23. porque tienes problemas a la hora de comunicarte	1	0,50
24. porque no te gusta pasar mucho tiempo solo/a	1	0,65
26. porque puede ayudarte a entender mejor tu sexualidad	1	0,35
Factor 5: Motivación intrínseca de conocimiento		
04. porque está de moda estudiar psicología	-	-0,40
09. porque te interesa conocer el ser humano, su mente, su conducta	5	0,70
11. porque deseas una mejor comunicación con las otras personas	1 i 3	0,50
31. porque quieres conocer más sobre un tema particular como las relaciones interpersonales	5	0,51
34. porque te gustaría conocer algún tema general como: los trastornos mentales, el funcionamiento del cerebro, las emociones, etc.	-	0,32
41. porque la psicología permite a las personas valorar sus capacidades y mejorar cada día	-	0,42
45. porque tus padres y amigos te lo han aconsejado	5	-0,23

3.3. Replicación del análisis factorial de Gámez y Marrero

Un segundo objetivo del estudio era ver si la estructura factorial obtenida en este estudio coincide con la obtenida por Gámez y Marrero (2000).

Como se puede observar en la tabla 2 se han obtenido semejanzas entre los dos estudios. Vemos que ambos coinciden en situar como meta más importante la superación de los problemas afectivos. En el factor cinco también vemos que en ambas investigaciones se agrupan elementos que explican la motivación intrínseca de conocimiento. La necesidad de poder la encontramos en ambos estudios con la diferencia que en nuestro caso se agrupa en el factor tres y en el estudio de Gámez y Marrero se encuentra en el factor cuatro.

Tabla 2. Comparación del análisis factorial

	Estudio de Gámez y Marrero (2000)	Muestra del presente estudio (N=121)
Factor 1	Superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones personales	Superación de problemas afectivos.
Factor 2	Logro y prestigio	Necesidad de logro de la carrera
Factor 3	Logro asociado a motivos afiliativos	Prestigio y poder
Factor 4	Poder	Necesidad de hacer nuevos vínculos sociales
Factor 5	Motivación intrínseca de conocimiento	Motivación intrínseca de conocimiento

3.4. Comparación de los tipos de metas entre los estudiantes de Primer curso y los de cuarto y quinto

Para dar respuesta al tercer objetivo, se han comparado los tipos de metas entre primer curso y segundo ciclo mediante una prueba T de comparación de medias para muestras independientes. Para calcular este índice se han considerado los participantes de cuarto y quinto curso en un solo grupo porque en los últimos cursos había menos participantes y se quería conseguir dos muestras equivalentes en número de sujetos para poder hacer la comparación. A este nuevo grupo se le llamará "segundo ciclo".

Tal como muestra la tabla 3, se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en tres de los cinco factores del cuestionario MOPI analizados. En cuanto al factor 1, los alumnos de Primero manifiestan una mayor necesidad de superación de los problemas afectivos que sus compañeros de segundo ciclo. Respecto al factor 4, entre los alumnos de Primero prevalece más la necesidad de hacer nuevos vínculos que entre los alumnos de cursos superiores. En relación con el factor 5 los alumnos de Primero muestran un mayor nivel de motivación intrínseca al conocimiento.

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales. Primer y segundo ciclo.

	Curso	N	M	DT	t	p
Factor 1	Primer curso	56	0,42	1,11	4,47	<.0005
	Segundo ciclo	65	-0,36	0,72		
Factor 2	Primer curso	56	0,18	1,02	1,85	.068
	Segundo ciclo	56	-0,15	0,96		
Factor 3	Primer curso	56	-0,04	0,99	-0,42	.675
	Segundo ciclo	65	0,03	1,00		
Factor 4	Primer curso	56	0,29	1,07	3,04	.003
	Segundo ciclo	65	-0,25	0,87		
Factor 5	Primer curso	56	0,20	1,01	2,06	.042
	Segundo ciclo	65	-0,17	0,96		

3.5. Nivel de competencia personal

El nivel de competencia personal de los estudiantes de Psicología se ha evaluado mediante la escala de competencia personal de Wallston a través de una escala tipo Likert-entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). La tabla 4 muestra las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de nuestra muestra (Primer, cuarto y quinto curso agrupados) y se comparan con los obtenidos por estudiantes de otras titulaciones universitarias de la misma universidad, en base a un estudio previo de Villar (2006).

Tabla 4. Muestras, medias y desviaciones típicas en la escala de Competencia Personal de Wallston en diferentes titulaciones universitarias.

	N	M	DT	t₍₁₂₀₎ *	p
Muestra Psicología	121	29,38	2,70		
Empresariales	55	32,55	6,27	-12,90	< 0,0005
Ingeniería Industrial	21	35,18	5,24	-23,60	< 0,0005
Educación Social	18	30,50	4,72	- 4,56	< 0,0005

* Las puntuaciones t comparan la media de los estudiantes de Psicología respecto a cada una de las otras titulaciones.

Teniendo en cuenta que la media escala de Wallston para los estudiantes de Psicología participantes del presente estudio es de 29,38 (DT = 2,70), se puede ver que existen diferencias respecto a otras titulaciones. Los estudiantes de Psicología puntúan más bajo que las muestras de otras carreras indicando, por tanto, una menor percepción de competencia personal. Para poder comparar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las muestras analizadas, se ha realizado una prueba T de comparación de medias para muestras independientes. Tal como muestran las dos columnas a la derecha de la tabla 4, la comparación de la puntuación media en competencia personal percibida de los estudiantes de Psicología en relación con el resto de carreras muestra diferencias estadísticamente significativas en todos los casos, siempre en la dirección de una menor puntuación para el colectivo de psicólogos.

3.6. Necesidad de reconocimiento

Con el objetivo de comprobar si la necesidad de reconocimiento evoluciona a lo largo de los años académicos, tal como se anuncia en el quinto objetivo, se han comparado las puntuaciones medias de los dos colectivos de Primer y segundo ciclo en esta sub-escala de creencias irracionales mediante una prueba T de Student para muestras independientes. Sólo se han observado diferencias estadísticamente significativas entre el Primer curso y el segundo ciclo en cuanto a la creencia "Me gusta el respeto de los demás pero no lo necesito" ($t_{119} = -2,489$, $p = 0,014$). Como se puede observar en la tabla 5, los sujetos de segundo ciclo obtienen una puntuación mayor en esta creencia, por lo tanto, les importa menos el respeto de los demás.

Tabla 5. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones de las creencias irracionales referidas a la necesidad de reconocimiento para los estudiantes de Primer curso y segundo ciclo.

Creencias irracionales	Curso	N	M	DT
Es importante para mí que los otros me aprueben	Primer curso	56	3,79	0,99
	Segundo ciclo	65	3,65	0,87
Me gusta el respeto de los otros pero no lo necesito	Primer curso	56	2,48	1,24
	Segundo ciclo	56	3,03	1,18
Quiero gustar a todo el mundo	Primer curso	56	2,91	1,18
	Segundo ciclo	65	2,69	1,18
Me pudo gustar a mi mismo incluso cuando no gusto a muchos otros	Primer curso	56	3,30	1,28
	Segundo ciclo	65	3,62	1,11
Si no gusto a otras personas es su problema, no el mío	Primer curso	56	3,42	1,18
	Segundo ciclo	65	3,57	1,09
A pesar que me gusta la aprobación no es una autentica necesidad para mi	Primer curso	56	3,18	1,06
	Segundo ciclo	65	3,52	1,08
Es molesto pero no insoportable que te critiquen	Primer curso	56	3,30	1,22
	Segundo ciclo	65	3,56	1,02

3.7. Altas auto-expectativas

Se ha comprobado también si las altas auto-expectativas evolucionan a lo largo de los años académicos (objetivo 6) mediante la comparación de medias entre Primer curso y segundo ciclo en esta sub-escala. Los resultados de la prueba T para muestras independientes no indica diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las creencias irracionales referidas a las altas auto-expectativas.

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas en la subescala de creencias irracionales referidas a las altas auto-expectativas para los estudiantes de Primer curso y segundo ciclo.

	Curso	N	M	DT
Odio fallar en cualquier cosa	Primer curso	56	3,34	1,22
	segundo ciclo	65	3,20	1,19
Me gusta tener éxito en cualquier cosa pero no siento que lo tenga que alcanzar	Primer curso	56	3,45	1,01
	Segundo ciclo	56	3,32	0,94
Para mi es extremadamente importante tener éxito en todo lo que hago	Primer curso	56	3,23	1,03
	Segundo ciclo	65	3,14	1,04
No me importa realizar cosas que no puedo hacer bien	Primer curso	56	2,66	1,01
	Segundo ciclo	65	3,02	1,04

3.8. Correlación entre el factor "Superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones interpersonales" y las creencias irracionales

El último objetivo de la investigación pretendía analizar las relaciones entre motivaciones, creencias irracionales y competencia personal. En este apartado se aborda la

relación entre el factor de superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones interpersonales con las creencias irracionales. Para estudiar esta relación se ha llevado a cabo una correlación de Pearson entre estas variables. Para llevar a cabo este análisis se ha seguido el criterio de agrupación de ítems propuesto por Gámez y Marrero (2000) para el factor 1 'superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones interpersonales', asumiendo que la agrupación propuesta por los autores en la investigación original es más fiable debido al tamaño de la muestra del estudio referenciado.

Los resultados indican que sólo hay una correlación significativa entre el factor 1 y la creencia "es importante para mí que los demás me aprueben" ($r = 0,23$, $p = 0,01$). Dado que se trata de una relación positiva nos indica que los sujetos que creen importante recibir la aprobación de los demás tienden a puntuar más alto en la motivación de superación de los problemas afectivos y preocupación por las relaciones interpersonales. También se observa una relación estadísticamente significativa en sentido negativo ($r = -0,21$, $p = 0,03$) entre la creencia "aunque me gusta la aprobación, no es una auténtica necesidad para mí" y el factor 1. Es decir, los sujetos que no tienen necesidad de obtener la aprobación de los otros no hacen metas para superar sus problemas afectivos y no se preocupan por las relaciones interpersonales.

3.9. Correlación entre el factor "Superación de problemas afectivos y preocupación por los relaciones interpersonales" y la competencia personal

Para estudiar la relación que hay entre el tipo de metas agrupadas en el factor 1 y la competencia personal se ha realizado una correlación de Pearson. El factor 1 se ha agrupado según los criterios del estudio de Gámez y Marrero (2000).

Los resultados indican una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la puntuación en el factor 1 -superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones interpersonales- y varios ítems de la escala de Competencia Personal: "tengo éxito en los proyectos que emprendo" ($r = -0,37$; $p < 0,0005$), "soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás" ($r = -0,31$; $p = 0,001$), "me desenvuelvo bien en cualquier situación" ($r = -0,31$; $p = 0,001$), "en general soy capaz de conseguir lo que me propongo" ($r = -0,19$; $p = 0,04$). Esto nos indica que una puntuación elevada en estos ítems se asocia con una puntuación baja en el factor 1. En el mismo sentido, los ítems que hacen referencia a una baja competencia personal (sin invertir la puntuación) correlacionan positivamente con el factor 1: "normalmente las cosas no salen como las he planeado" ($r = 0,38$; $p < 0,0005$), "me resulta difícil solucionar mis problemas" ($r = 0,37$; $p < 0,0005$), "cuando intento cambiar lo que me desagradaba no lo consigo" ($r = 0,21$; $p = 0,02$) y "no importa lo que me esfuerce, las cosas no me van como yo quisiera" ($r = 0,44$; $p < 0,0005$).

4. DISCUSIÓN

En este estudio se ha evaluado el tipo de motivaciones que llevan a los estudiantes de Psicología a estudiar la carrera, las creencias irracionales y su nivel de competencia personal percibida. Se propusieron una serie de objetivos que se discutirán a continuación, teniendo en cuenta los resultados obtenidos.

El primer objetivo planteado consistía en analizar qué tipo de motivaciones manifiestan los estudiantes de Psicología de la Universidad de Girona. A partir del análisis factorial del *Cuestionario para Estudiar Psicología* desarrollado por Gámez y Marrero (2000), se han obtenido cinco factores que agrupan cinco tipos de metas o motivaciones: superación de problemas afectivos, necesidad de consecución de la carrera, prestigio y poder, necesidad de hacer nuevos vínculos sociales y motivación intrínseca de conocimiento.

La estructura factorial obtenida se ha comparado con los resultados obtenidos en el estudio realizado por Gámez y Marrero (2000) observándose ligeras diferencias. Aunque algunas motivaciones se agrupan de la misma manera otras se agrupan de manera diferente en ambos estudios. Las diferencias de la muestra podrían explicar en parte estos resultados. En el presente estudio el número de sujetos era menor y los alumnos que participaban eran de primero, cuarto y quinto curso, mientras que en el estudio de Gámez y Marrero participaban estudiantes de primero y segundo curso.

En cuanto a la primera hipótesis planteada, se confirma que, efectivamente, los estudiantes de Psicología manifiestan como meta principal la superación de problemas afectivos. Estos datos apoyan los resultados obtenidos en la investigación de Gámez y Marrero (2003) donde se encontró que los estudiantes de Psicología están más orientados a la superación de este tipo de problemas.

Al comparar el tipo de motivaciones entre los dos grupos de estudiantes analizados, se ha comprobado que hay diferencias significativas entre primer curso y segundo ciclo en cuanto al factor 1 de superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones interpersonales. Los alumnos de primero tienen más necesidad de satisfacer este objetivo que los alumnos de segundo ciclo. Esto se podría explicar porque a medida que van adquiriendo nuevos conocimientos aprenden que estas necesidades no pueden quedar cubiertas con la carrera y que sus objetivos no pueden ir dirigidos hacia satisfacerlas.

En el factor 4, necesidad de hacer nuevos vínculos sociales, también se observan diferencias entre los dos ciclos. Los alumnos de primero tienen una necesidad más fuerte de hacer nuevos vínculos que los de segundo ciclo posiblemente porque para ellos la entrada a la universidad es una situación nueva y al comenzar la carrera no conocen a nadie y, por tanto, no sienten que forman parte de un grupo.

En referencia a la motivación intrínseca por el conocimiento (factor 5), se constata que los estudiantes de primero manifiestan una mayor motivación de este tipo que los alumnos de segundo ciclo. Una posible explicación es que los alumnos de primero tienen más ganas de ampliar el conocimiento en campos nuevos, una mayor curiosidad hacia los estudios debida a un mayor desconocimiento de los contenidos y un posible agotamiento entre los estudiantes de segundo ciclo, que también se ha observado en otros estudios realizados entre estudiantes universitarios a medida que avanzan de curso (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

La hipótesis que indicaba que el nivel de competencia personal de los estudiantes de Psicología estaría por debajo de la media en muestras similares de estudiantes universitarios de otras carreras en la escala de Wallston, se ve confirmada por los resultados. Los estudiantes de Psicología obtienen una media inferior a los estudiantes de todas las otras muestras. La baja percepción en competencia personal puede estar provocada por el tipo de motivaciones predominantes entre los participantes de este estudio, fundamentalmente relacionadas con metas de superación de problemas afectivos que resultan difíciles de satisfacer, de forma que el hecho de no alcanzar la meta provoca un sentimiento de fracaso que puede llevar a una baja percepción de competencia personal.

Los resultados nos muestran que las creencias irracionales no tienen una evolución marcada a lo largo de los años de la carrera, ya que sólo se ha obtenido una diferencia significativa entre los alumnos de primer y segundo ciclo en relación al ítem "Me gusta el respeto los demás pero no lo necesito". Se podría decir que a los alumnos de segundo ciclo les importa menos obtener aprobación de los demás ya que es posible que se encuentren en una situación más madura de su vida.

Teniendo en cuenta el tipo de motivaciones que agrupa el factor 1 de Gámez y Marrero (2000), se observa una escasa correlación con las creencias irracionales, ya que sólo hay una correlación significativa en dos de los once ítems del cuestionario de creencias. Aunque el contenido de las creencias que correlacionan de manera positiva está ligado a la temática del factor 1 no se puede concluir la existencia de una asociación clara entre las creencias y las motivaciones, en contra de nuestra hipótesis.

En cambio, sí se ha observado una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la percepción de competencia personal y la puntuación en el factor 1. Los resultados indican que a mayor puntuación en las motivaciones que se engloban en el factor 1 se observa una menor percepción de competencia personal. Este resultado sugiere la hipótesis de que el tipo de metas de superación de problemas afectivos son difíciles de conseguir y esto les lleva al fracaso y, por tanto, a sentirse incompetentes.

Evidentemente, el carácter transversal y correlacional de la investigación no permite resolver la duda de si es el tipo de motivaciones lo que provoca una mayor percepción de incompetencia personal o es la percepción de competencia personal lo que lleva a elegir determinadas metas. El hecho de que sea un estudio transversal implica que no se pueden establecer relaciones causales entre las variables dado que este tipo de estudio sólo permite determinar la existencia de asociaciones entre las variables. Sería conveniente realizar estudios longitudinales para poder establecer relaciones de causalidad, contrastar los resultados de este estudio y responder este tipo de cuestiones.

Otras limitaciones constatadas hacen referencia a las características de la muestra. Es incidental y reducida y esto limita la posibilidad de generalización a otras poblaciones. También cabe destacar la poca participación de hombres, hecho por otra parte frecuente en los estudios de Psicología. Finalmente, cabe señalar que se trata de un estudio de encuesta en el que los datos provienen de autoinforme y, por tanto, puede haber un sesgo de deseabilidad social en las respuestas.

A pesar de las limitaciones expuestas, consideramos que esta investigación pone de relieve la necesidad de profundizar en el análisis de las relaciones entre las motivaciones individuales para la elección de carrera, las creencias disfuncionales y la percepción de competencia personal de los profesionales de la Psicología en formación por la relevancia de estas variables como predictoras de la vulnerabilidad al estrés i del afrontamiento de futuras crisis profesionales.

6. Referencias bibliográficas

- Beck, A. T. (1976): *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Madison: International Universities Press.
- Calvete, E. & Cardeñoso, O. (1999) . Creencias y síntomas depresivos: Resultados preliminares en el desarrollo de una Escala de Creencias Irracionales abreviada. *Anales de Psicología*, 15, 179-190.
- Calvete, E. & Cardeñoso, O. (2001). Creencias, resolución de problemas sociales y correlatos psicológicos. *Psichotema*, 13, 95-100.
- Caparrós, B., Viñas, F. & Villar (2007). L'afrontament de l'estrès i les crisis professionals. En E. Villar (Ed.), *Pràcticum de Psicologia: Fonaments, reflexions i propostes*. Girona: UdG Publicacions i Documenta Universitària.
- Cash, T. F. (1984). The Irrational Beliefs Test: its relationship with cognitive- behavioral traits and depression. *Journal of Clinical Psychology*, 40, 1399- 1405.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in Psychotherapy*. New York: Springer.
- Ellis, A. & Bernard, M. (1990). ¿Qué es la Terapia Racional Emotiva (RET)? En A. Ellis & R. Grieger (editor), *Manual de Terapia Racional emotiva. Volumen 2*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández-Castro, J., Alvarez, M., Blasco, T., Doval, E. & Sanz, A. (1998). Validación de la escala de competencia personal de Wallston: implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4 (1), 31-41.
- Gámez, E. & Marrero, H. (2000). Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, R.E.M.E.* 3 (5-6).
- Gámez, E. & Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología: un estudio comparativo entre psicología, biología y derecho. *Anales de Psicología*, 19, 121-131.
- Guy, J. D., Poelstra, P & Stark, M. (1989). Personal distress and therapeutic effectiveness: National survey of psuchologists praticins psychotherapy. *Professional Psuchology: Reserarch and Practice*, 20, 48- 50.
- Lalotas, D. A. & Grayson, J. H. (1985). Psychologist heal thyself: What is available for the empaired psychologist? *American Psychologist*, 40, 84-96.
- Lega, L. I., Caballo, V.E. & Ellis, A. (1997). *Teoría y Práctica de la Terapia Racional Emotivo-conductual*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescents. *Adolescence*, 31 (124), 935-954.
- McLennan, J. P. (1987). Irrational beliefs in relation to selfesteem and depression. *Journal of Clinical Psychology*, 43, 89-91.
- O'Connor, F. M. (2001). On the etiology and effective management of professional distress and impairment among psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 345- 350.
- Pope, K. S. (1994, August). *What Therapists don't talk about and why*. Adress from the Distinguished Contribution to Clinical Psychology Award ceremony, conducted at the 102nd Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles, C.A.
- Rivas, F. & Navarro, L. (1977, Abril). Estudio de los intereses específicos dentro de la carrera de psicología y las influencias motivacionales de los estudiantes. Ponència presentada a les *Primeres Jornades de Psicologia del País Valencià*.

- 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.
- Taylor, S. E. & Armor, D. A. (1996). Positive illusions and coping with adversity. *Journal of Personality*, 64, 873-898.
- Ukens, C. (1995). The tragic truth. *Drug Topics*, 139, 66-74.
- Villar, E. (2006). *La construcción de capital social en las universidades. Un análisis motivacional de las estrategias de networking de los estudiantes*. Girona: Documenta Universitaria.
- Villar, E., Viñas, F., Torrent, A., Serrat, E., Rostan, C., Caparrós, B., Aymerich, M. & Albertín, P. (2006). La Ansiedad de los estudiantes ante el prácticum. ¿Es necesario intervenir?. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia (REPTE)*, 2, 17-32.
- Wallston, K. A. (1992). Hocus- Pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's Social Learning Theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 183-199.