

REGULACIÓ MOTIVACIONAL, SATISFACCIÓ I RENDIMENT ACADÈMIC DELS ESTUDIANTS DE PSICOLOGIA

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

Yanira Pallisera Herrero^a

Estefania Santaló Jurado^a

M^a Eugènia Gras Pérez^b

Esperança Villar Hoz^b

a. Estudiants de la llicenciatura de Psicologia. Universitat de Girona

b. Professores del Departament de Psicologia. Universitat 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. Introducció

La motivació dels estudiants constitueix una de les principals preocupacions del professorat en tots els nivells educatius i un tema de conversa recurrent en els despatxos universitaris. Malauradament, els tòpics sobre la desmotivació, el desinterès o les poques ganes dels estudiants per aprendre i esforçar-se conviuen al costat d'un escàs interès dels professors i de les institucions universitàries per analitzar la motivació dels seus alumnes i investigar les relacions entre les característiques dels diferents contextos acadèmics i de les pràctiques docents pel que fa a la implicació en els estudis.

Aquesta investigació tracta d'aprofundir en el coneixement de les relacions entre la motivació dels alumnes de Psicologia, específicament pel que fa als estils de regulació motivacional, competència percebuda, vinculació i nivells de engagement en l'àmbit acadèmic, en relació amb la satisfacció, les expectatives acadèmiques i laborals, i el rendiment acadèmic. Es pretén investigar també si es produeixen canvis en les variables motivacionals a mesura que els estudiants progressen en la carrera. Per a això, es defineixen en primer lloc els conceptes d'Autodeterminació, Regulació Motivacional i Engagement en relació amb els seus marcs teòrics de referència, la Teoria de l'Autodeterminació (Deci i Ryan, 1985, 2000, 2002) i el constructe Engagement (Schaufeli, Martínez, Marqués, Salanova i Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Roma i Bakker, 2002).

1.1. Els conceptes d'Autodeterminació i Regulació motivacional

La *Teoria de l'Autodeterminació* (SDT; Deci i Ryan, 1985, 2000, 2002) integra un conjunt de subteories entre les que destaca la *Teoria de les necessitats psicològiques bàsiques*, segons la qual el comportament humà està motivat per tres necessitats psicològiques universals: Autonomia, Competència i Vinculació amb els altres, que semblen ser essencials per al funcionament òptim i el benestar de les persones (Deci i Ryan, 2000).

La SDT defineix la necessitat d'Autonomia o Autodeterminació com els esforços de les persones per ser agents, per sentir-se l'origen de les seves pròpies accions i tenir veu o força per a determinar el seu comportament. Es tracta d'un desig d'experimentar un "locus" de control o de causalitat intern. Les persones autodeterminades es perceben a elles mateixes com iniciadores de les seves pròpies accions, seleccionen les seves metes i escullen un curs d'acció que les dugui a aconseguir-les (Deci i Ryan, 1985). La necessitat de Competència es refereix a la motivació que senten els individus d'experimentar eficàcia personal en la realització de les accions i tasques triades. Finalment, la necessitat de Vinculació amb els altres fa referència a l'esforç per relacionar-se i preocupar-se pels altres, així com sentir que els altres mantenen una relació positiva i autèntica cap a un mateix.

Una altra contribució important de la Teoria de l'Autodeterminació és la subteoria de la Integració organísmica; des d'aquesta perspectiva, les persones regulen les seves accions de

manera més controlada o autònoma d'acord amb un continu d'autonomia relativa, o autodeterminació, que reflecteix en quina mesura la regulació de la conducta ha estat internalitzada per la persona i integrada en el seu propi significat del Jo, de manera que pugui sentir que realitza la conducta lliurement i d'acord amb els seus propis valors personals. Els autors de la Teoria distingeixen entre diferents nivells d'autonomia i de regulació motivacional de manera que la conducta pot estar intrínsecament motivada, extrínsecament motivada o amotivada (Deci i Ryan, 1985; Nuñez, Martín-Albo i Navarro, 2005).

La Motivació Intrínseca pot referir-se al coneixement, a l'assoliment o a la recerca d'experiències estimulants. La Motivació Intrínseca cap al coneixement "fa referència al fet de realitzar una activitat pel plaer que s'experimenta mentre s'aprèn, s'explora o s'intenta comprendre quelcom nou" (Nuñez et al., 2005, p. 344). La Motivació Intrínseca cap a l'assoliment "pot ser definida com el compromís amb una activitat pel plaer i la satisfacció que s'experimenta quan s'intenta superar o arribar a un nou nivell" (Nuñez et al., 2005, p. 344). La Motivació Intrínseca cap a les experiències estimulants "té lloc quan algú s'involucra en una activitat per divertir-se o experimentar sensacions estimulants i positives derivades de la pròpia dedicació a l'activitat" (Nuñez et al., 2005, p. 344).

A diferència de la Motivació Intrínseca, quan es dóna Motivació Extrínseca la conducta adquireix significat perquè està dirigida a una fi, com la consecució de recompenses, l'evitació de càstigs o d'emocions negatives, i no per ella mateixa (Deci i Ryan, 1985). Es tracta d'un constructe multidimensional en el qual es distingeixen diverses categories de menor a major nivell d'autodeterminació: Regulació Externa, Regulació Introjectada i Regulació Identificada (Deci i Ryan, 1985). Es defineix la Regulació Externa com el fet de realitzar una activitat o tasca per a rebre recompenses o evitar càstigs. En la Introjecció, l'individu comença a internalitzar les raons de la seva acció però la seva conducta encara no està autodeterminada, ja que està regulada per la voluntat d'evitar sentiments negatius com la vergonya o la culpa, o d'experimentar sentiments positius com l'orgull o el reconeixement dels altres. La Identificació és el tipus de motivació extrínseca més autodeterminada ja que l'individu valora la seva conducta i la porta a terme perquè creu que és important i està d'acord amb els seus valors personals i les seves metes.

L'Amotivació té lloc quan no es percep contingència entre les pròpies accions i les seves conseqüències, i és llavors quan l'individu no està ni intrínseca ni extrínsecament motivat i l'única cosa que sent és incompetència i incontrolabilitat.

1.2. El concepte de Engagemen¹ acadèmic

Una variable motivacional important en l'àmbit acadèmic és l'*Engagemen* (Schaufeli, Martínez, Marquès, Salanova i Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá i Bakker, 2002). En la seva accepció inicial, l'*Engagemen* es va definir com un indicador de la Motivació Intrínseca pel treball i, posteriorment, de la Motivació Intrínseca per l'estudi. En el context laboral s'ha definit l'*Engagemen* com "un estat mental positiu relacionat amb el treball i caracteritzat per vigor, dedicació i absorció" (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens i Grau, 2005, p. 171). En el cas dels alumnes universitaris estaria en relació amb els estudis i amb el desenvolupament de la institució universitària. Per arribar a un estat d'*Engagemen* es requereix que l'estudiant "sigui proactiu i mostri iniciativa personal, que col·labori amb els altres, que assumeixi responsabilitats en el desenvolupament de la seva pròpia carrera i que es comprometi amb l'excel·lència" (Salanova i Schaufeli, 2004, p. 112).

D'acord amb aquest enfocament, el Vigor "es caracteritza per alts nivells d'energia mentre es treballa, de persistència i d'un fort desig d'esforçar-se en allò que s'està fent" (Bresó, Llorens i Martínez, 2006, p. 2). La Dedicació "es manifesta per alts nivells d'entusiasme, inspiració, orgull i repte relacionats amb el treball que un realitza" (Bresó et al., 2006, p. 2). Finalment, l'Absorció "es caracteritza pel fet d'estar plenament concentrat i feliç realitzant el treball, mentre es té la sensació que el temps 'passa volant' i un es deixa 'dur' pel treball" (Bresó et al., 2006, p. 2).

Els estudis realitzats a la Universitat Jaume I de Castelló per part de l'equip WONT (Bresó et al., 2006; Salanova et al., 2005), han posat de relleu l'existència de relacions positives

¹ Es manté aquí el nom original que han utilitzat els autors del constructe en nombroses publicacions, encara que recentment han utilitzat el terme 'Vinculació psicològica' per a referir-se a l'estat d'*Engagemen* (Salanova, 2008). El terme Vinculació es refereix en aquest treball al concepte de *Relatedness*, proposat com necessitat bàsica en el marc de la SDT.

i estadísticament significatives entre els nivells d'Engagement, el benestar psicològic, la satisfacció amb la Universitat, les expectatives d'èxit acadèmic i el rendiment acadèmic. Majors nivells d'Engagement es relacionen amb alts nivells d'energia, sentiments d'entusiasme i satisfacció per l'activitat que es realitza. Tal com ho ha resumit Salanova (2008):

“Las personas que lo experimentan en el trabajo [l'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).

Algunes investigacions recents suggereixen que l'Absorció seria més una conseqüència de l'Engagement que un component del mateix, mentre que el Vigor i la Dedicació es considerarien les dimensions centrals del constructe (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez i Schaufeli, 2003; Salanova i Schaufeli, 2008). Salanova i Schaufeli (2008) suggereixen també que la Dedicació es relacionaria més estretament amb la Motivació Intrínseca pel que suposa de desig per realitzar bé una activitat i assolir la satisfacció personal en realitzar-la, mentre que el Vigor podria aplicar-se tant a la Motivació Intrínseca com a l'Extrínseca en la mesura que es refereix a l'activació, energia, esforç i persistència en l'activitat. No obstant això, creiem que es precisa encara més investigació per definir les dimensions del constructe i, per aquesta raó, en aquest estudi es mantindran els tres components originals com a indicadors de l'Engagement dels estudiants.

Un estat oposat al d'Engagement és el Burnout o síndrome d'estar 'cremat', que es caracteritza per un conjunt de símptomes que responen a tres dimensions bàsiques: Esgotament, Cinisme i baixa Eficàcia personal. El *Burnout* té el seu origen en una sobrecàrrega de demandes no realitzables que dona lloc a sentiments de baixa autoestima personal i professional i percepció d'incompetència o inadequació personal. Les conseqüències del Burnout condueixen a l'aïllament, una escassa implicació en el treball o els estudis i una actitud freda i despersonalitzada cap als altres. L'Esgotament i el Cinisme es consideren les dues dimensions centrals del Burnout i oposades al Vigor i la Dedicació que defineixen l'Engagement (Green, Walkey i Taylor, 1991, cf. Salanova i Schaufeli, 2008).

En aquesta investigació es plantegen dos objectius principals. En primer lloc, es pretén conèixer a) els estils de regulació motivacional, b) els nivells d'*Engagement* (Vigor, Absorció i Dedicació), Esgotament i Cinisme, c) el grau de satisfacció amb la carrera, la facultat i la universitat i, d) les expectatives acadèmiques i laborals dels estudiants de Psicologia, així com comprovar si es produeixen canvis en aquestes variables a mesura que avancen en els seus estudis. En segon lloc, es pretén contrastar algunes de les prediccions derivades de la Teoria de l'autodeterminació i del constructe d'Engagement. Per tal de respondre a aquest objectiu s'han establert les següents hipòtesis d'investigació:

- H1. *Es preveu obtenir altes correlacions positives entre les dimensions de Motivació Intrínseca per als estudis (major autonomia), Competència, Vinculació i Engagement acadèmic (Vigor, Absorció i Dedicació), i correlacions negatives entre aquestes variables i les dimensions de Burnout (Esgotament i Cinisme). Al mateix temps es preveu també l'obtenció de correlacions positives entre les dimensions d'Amotivació i Motivació Externa pel que fa a les dimensions d'Esgotament i Cinisme.*

- H2. *En relació amb les necessitats bàsiques contemplades per la Teoria de l'autodeterminació, els estudiants que presentin puntuacions més altes en Motivació Intrínseca (major autonomia), Competència i Vinculació mostraran també major satisfacció amb els estudis, expectatives acadèmiques i laborals més altes i millor rendiment acadèmic, mentre que els estudiants amb puntuacions més altes en els estils de Regulació Externa i Amotivació mostraran puntuacions inferiors en aquestes variables.*

- H3. *Els estudiants que manifestin majors nivells de Engagement (Vigor, Absorció i Dedicació) obtindran puntuacions més altes en satisfacció amb els estudis,*

expectatives acadèmiques i laborals i rendiment acadèmic, mentre que els estudiants amb altes puntuacions en Esgotament i Cinisme mostraran pitjors resultats en aquestes variables.

3 . Mètode

3.1. Participants

Es va administrar un qüestionari amb diferents escales de mesura a 214 estudiants de Psicologia de la Universitat de Girona durant el curs 2007-08. La mostra estava composta per 177 dones i 35 homes (2 no indiquen gènere), amb una mitjana d'edat de 20'67 anys (DT = 2'45).

Per curs, un 26'6% dels participants pertanyien a primer (percentatge de participació del 68,7% sobre el total de 83 matriculats a primer), un 29% a segon (75,6% de participació), un 22'4% a tercer (60,8% de participació), un 16'4% a quart (participació del 51,5%) i, finalment, un 5'1% a cinquè (participació del 12,5%²).

3.2. Instruments

Escales de motivació educativa (EME-E) (Nuñez, Martín-Albo i Navarro, 2005). Aquesta escala està basada en la *Teoria de l'autodeterminació* i avalua els estils de regulació motivacional relacionats amb la dimensió d'autonomia (Amotivació, Regulació Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada i Motivació Intrínseca al coneixement, a l'assoliment i a les experiències estimulants). Consta de 28 ítems, mesurats en una escala Likert de 1 (*no es correspon en absolut*) a 7 (*es correspon totalment*), en resposta a les raons per les quals els estudiants acudeixen a la Universitat. S'obtenen set subescales corresponents a cadascun dels estils de regulació motivacional.

Amb la finalitat de comprovar si l'estructura factorial de l'escala s'ajustava al model proposat per la Teoria de l'autodeterminació, es va realitzar una anàlisi factorial amb rotació ortogonal varimax sobre les components principals. Després de comprovar els índexs de Kaiser-Meyer-Olkin d'adequació de la mostra (KMO=0'85) i el test d'esfericitat de Bartlett (B=3042'07; p<0'0005) es va procedir a l'anàlisi.

S'han seleccionat 4 components de les quals el primer factor fa referència a "Motivació Intrínseca (MI) "al coneixement", "a l'assoliment" i "a les experiències estimulants"; s'ha denominat aquest factor 'Motivació Intrínseca'. L'ítem '*per la satisfacció que sento quan em supero en els meus estudis*' originalment se situava en la component 3 però per motius de millor agrupació i explicació dels ítems ha estat traslladat a la component 1, en la qual el seu pes factorial també és superior a 0'40. El segon factor fa referència a "Regulació Externa" i "Regulació Identificada", i agrupa un conjunt d'ítems que, en teoria, haurien de formar dues subescales diferenciades; no obstant això, per a l'anàlisi dels resultats s'han mantingut les dues subescales originalment proposades pels autors de l'instrument. El tercer factor explica la "Regulació Introjectada", i el quart factor expressa l'"Amotivació". La variància total explicada és d'un 53'34%.

El resultat de l'alpha de Cronbach per al total de l'escala ($\alpha = 0'88$) confirma que el test EME-E té una bona consistència interna. S'ha calculat també la consistència interna per a cadascuna de les diferents subescales: "Amotivació" ($\alpha = 0'75$), "Regulació Externa" ($\alpha = 0'80$), "Regulació Introjectada" ($\alpha = 0'81$), "Regulació Identificada" ($\alpha = 0'70$), i "Motivació Intrínseca" ($\alpha = 0'91$).

Escales de Vinculació (Campus Connectedness Scale) (Summers, Beretvas, Svinicki i Gorin, 2005; Summers, Svinicki, Gorin i Sullivan, 2002; versió espanyola de Villar i Font-Mayolas, 2007). Aquesta escala fa referència al grau de Vinculació dels estudiants pel que fa a l'àmbit social de la universitat, una de les tres necessitats bàsiques proposades per la *Teoria de*

² El baix percentatge de participació a cinquè obeeix a dues causes principals. D'una banda l'escassa assistència a les classes i, en segon lloc, que el nombre de matriculats a l'últim curs és fictici perquè hi figuren tots aquells estudiants amb alguna assignatura pendent per acabar la carrera. En qualsevol cas, els resultats referents a aquest curs s'han d'interpretar amb reserves.

l'autodeterminació. Consta de 16 ítems mesurats amb 5 alternatives de resposta, des de *'totalment en desacord'* a *'totalment d'acord'*.

A partir de l'índex de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0'90) i el test d'esfericitat de Bartlett (B=1422'34; $p<0'0005$), l'anàlisi factorial efectuat sobre els ítems de l'escala mostra un únic factor "Vinculació" amb una variància total explicada del 42'24%. El coeficient alpha de Cronbach ($\alpha=0'91$) indica que l'escala de Vinculació té una bona consistència interna.

Escala de Satisfacció Acadèmica: Seguint el model utilitzat per Salanova, Martínez, Bresó, Llorens i Grau (2005), per a l'avaluació de la satisfacció acadèmica s'han utilitzat tres preguntes amb 5 alternatives de resposta referides a la satisfacció amb la carrera, amb la facultat i amb la universitat, sent 1= *molt insatisfet* i 5= *molt satisfet*.

Després de comprovar els índexs de Kaiser-Meyer-Olkin d'adequació de la mostra (KMO=0'59) i el test d'esfericitat de Bartlett (B=184'70; $p<0'0005$), l'anàlisi de components principals realitzats mostra que els tres ítems s'han agrupat en un únic factor de "Satisfacció", a on tenen un pes factorial superior a 0'60. La variància total explicada és de 64'81 %. El resultat de l'alpha de Cronbach és de 0'72.

Qüestionari MBI-SS (Maslach Burnout Inventory-Student Survey; Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker 2002). Aquest qüestionari consta de 15 ítems mesurats mitjançant una escala Likert de 0 (mai o cap vegada) a 6 (tots els dies, sempre) i avalua les percepcions d'ineficàcia acadèmica, l'Esgotament i el Cinisme relacionats amb els estudis. Les tres escales proporcionen una mesura del grau de Burnout dels estudiants (altes puntuacions en Cinisme, Esgotament i baixes puntuacions en Eficàcia acadèmica³). L'anàlisi de components principals realitzat sobre els ítems del qüestionari no confirma l'estructura factorial del model original i s'ha optat per utilitzar les subescales tal com van ser dissenyades pels seus autors.

Qüestionari UWES⁴ (Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker 2002). Es tracta d'un qüestionari de 17 ítems que avaluen les tres components del constructe Engagement: Vigor, Absorció i Dedicació. L'escala de mesura, com en el cas anterior, oscil·la entre 0 (mai o cap vegada) i 6 (tots els dies, sempre). Igual que en el cas anterior, l'anàlisi de components principals realitzat sobre els ítems del qüestionari no confirma l'estructura factorial del model i s'ha optat per utilitzar les subescales originals.

Qüestionari d'Expectatives Laborals i Acadèmiques: Per a l'avaluació de les Expectatives acadèmiques s'han utilitzat tres ítems: *'Creus que et serà possible finalitzar la carrera en els cinc anys establerts a la UdG?'*, sent 1 = *poques possibilitats* i 7 = *moltes possibilitats*; *'Fins a quin punt creus que la carrera depèn de tu?'*, sent 1 = *en absolut depèn de mi* i 7 = *depèn totalment de mi*; i, *'Penso que si una persona s'esforça en acabar la carrera, realment l'acaba en el temps previst'*, sent 1 = *totalment en desacord* i 7 = *totalment d'acord*. Els tres ítems referits a les Expectatives laborals s'han pres de Villar (1992): *'Quines possibilitats existeixen perquè un llicenciat en Psicologia trobi treball com a tal?'*; *'Fins a quin punt creus que trobar treball depèn de tu?'*; i, *'Penso que si una persona busca treball de psicòleg realment el troba'*, seguint el mateix patró de resposta que els tres ítems d'Expectatives acadèmiques.

Els índexs de Kaiser-Meyer-Olkin d'adequació de la mostra (KMO=0'652) i el test d'esfericitat de Bartlett (B=288'46; $p<0'0005$) per a aquest qüestionari indiquen una bona adequació del model factorial per a l'anàlisi de les dades. Els ítems han resultat agrupats en 2 factors amb tres ítems cadascun: el primer fa referència a les "Expectatives acadèmiques" i el segon a les "Expectatives laborals". Tots els ítems obtenen un pes factorial superior a 0'70. La variància total explicada és de 63'67% i l'alpha de Cronbach és de 0'65.

³ Alguns autors suggereixen avaluar directament la percepció d'ineficàcia en lloc de suposar una equivalència entre ineficàcia i baixes puntuacions d'eficàcia (Bresó, Salanova i Schaufeli, 2007). En aquest treball s'ha optat per avaluar la percepció d'eficàcia acadèmica com a mesura de Competència percebuda, una de les tres necessitats bàsiques proposades per la Teoria de l'autodeterminació.

⁴ Agraïm a Marisa Salanova i a l'equip WONT haver-nos facilitat la versió castellana dels qüestionaris MBI-SS i UWES per a la realització d'aquest estudi.

3.3 Procediment

Tres investigadores van administrar el qüestionari als participants de forma col·lectiva a les aules, en cinc sessions diferents, una per cada curs de Psicologia de la Universitat de Girona (UdG). Després de contactar prèviament amb els professors responsables de les diferents assignatures, se'ls va demanar el seu consentiment i se'ls va explicar l'objectiu de la investigació. Durant les diferents sessions es va demanar la col·laboració als estudiants i se'ls va informar que aquesta era voluntària i confidencial (per tal d'evitar les possibles variables estranyes de desitjabilitat social). Se'ls va demanar a tots els participants que contestessin el més honestament possible i se'ls va informar que no havia límit de temps. Les investigadores van estar presents en totes les sessions per ajudar a resoldre els possibles dubtes que se'ls presentessin als participants. Finalment se'ls va agrair la col·laboració.

4. Resultats

Partint dels objectius establerts inicialment, s'ha realitzat en primer lloc una anàlisi descriptiva de les principals variables de la investigació i diferents contrastos de comparació de mitjanes (ANOVA unifactorial) en funció de la variable curs, amb la finalitat de comprovar els possibles canvis en motivació i satisfacció a mesura que els estudiants avancen en la carrera. En segon lloc, per tal de contrastar la primera hipòtesi de la investigació, s'han realitzat diverses anàlisis de correlació producte-moment de Pearson entre totes les variables motivacionals. Finalment s'han portat a terme quatre anàlisis de regressió lineal jeràrquica per a la predicció de les Expectatives acadèmiques, les Expectatives laborals, la Satisfacció amb els estudis i el Rendiment acadèmic, introduint com a predictores les diferents dimensions motivacionals derivades de la Teoria de l'autodeterminació i de l'Engagement.

L'anàlisi dels resultats s'ha realitzat mitjançant el paquet estadístic SPSS per a Windows, versió 15.0.

4.1. Anàlisi descriptiva de les variables motivacionals

4.1.1. Regulació motivacional

Amb la finalitat de conèixer els estils de regulació motivacional dels alumnes de Psicologia en relació amb els seus estudis, s'han calculat les puntuacions mitjanes i desviacions típiques per a cadascuna de les dimensions de regulació proposades per la Teoria de l'autodeterminació i avaluades mitjançant l'EME-E (taula 1).

Sobre una puntuació màxima de 7, s'observen puntuacions relativament altes en Motivació Identificada i Motivació Intrínseca, especialment cap al coneixement. La puntuació mitjana per als cinc cursos en Motivació Identificada ($M = 5,50$) i Motivació Intrínseca al coneixement ($M = 5,52$) se situa lleugerament per sobre de l'obtinguda amb estudiants universitaris en la validació espanyola de l'escala (Núñez, Martín-Albó i Navarro, 2005: $M = 5,39$ per a la Regulació Identificada i $5,07$ per a la MI al coneixement), però són lleugerament inferiors a les puntuacions obtingudes en la validació paraguaiana (Núñez, Martín-Albó, Navarro i Grijalvo, 2006: $M = 5,99$ per a la Regulació Identificada i $5,73$ per a la MI al coneixement).

Les puntuacions mitjanes en MI a l'assoliment i a les experiències estimulants de la mostra UdG se situen també per sobre de la mostra de la validació espanyola i per sota de la mostra paraguaiana, igual que ocorre amb les puntuacions en Amotivació. No obstant això, els estudiants de Psicologia de la UdG obtenen puntuacions considerablement baixes en Regulació Externa ($M = 3,70$) i Introjectada ($M = 3,12$) si les comparem amb la mostra espanyola de Núñez et al. (2005: $M = 4,79$ i $M = 3,62$ respectivament) o amb la mostra paraguaiana ($M = 5,89$ i $M = 5,58$).

Taula 1. Puntuacions mitjanes, desviacions típiques (entre parèntesi) i ANOVA unifactorial en funció del curs per a les diferents variables motivacionals de la investigació.

Variables	Curs					F	p	η^2
	1	2	3	4	5			
Regulació Motivacional (Escala 1-7)								
1. Amotivació	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 Introjectada	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 Coneixement	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 Assoliment	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 Experiències	3,80 (1,29)	3,86 (1,29)	4,12 (1,36)	3,28 (1,34)	4,50 (1,27)	2,75	,03	,05
Qüestionari MBI-SS i 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. Absorció	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. Dedicació	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. Competència	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. Esgotament	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. Cinisme	1,52 (1,14)	1,52 (1,24)	2,10 (1,48)	1,90 (1,20)	1,39 (1,32)	2,12	,08	,04
Vinculació (Escala 1-5)								
14. Vinculació	3,87 (0,59)	3,97 (0,65)	3,82 (0,54)	3,54 (0,70)	3,74 (0,71)	2,62	,04	,05
Expectatives (Escala 1-7)								
15. Acadèmiques	5,80 (0,94)	5,85 (1,02)	6,07 (0,96)	5,94 (1,23)	6,12 (1,00)	,61	,66	,01
16. Laborals	4,48 (0,84)	4,36 (1,00)	4,76 (1,09)	4,22 (1,19)	5,33 (1,09)	3,52	,008	,07
Satisfacció (Escala 1-5)								
17. Estudis	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. Facultat	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. Universitat	3,53 (0,87)	3,34 (0,77)	3,25 (0,84)	3,09 (0,89)	3,36 (0,81)	1,66	,16	,03

Els contrastos de comparació de mitjanes realitzats en funció del curs només mostren diferències estadísticament significatives per als estils de Regulació Identificada i MI a les experiències estimulants, encara que els contrastos de Scheffé realitzats entre els diferents cursos no són estadísticament significatius i les puntuacions de η^2 són baixes. Les dades semblen indicar un augment progressiu de la Regulació Identificada i de la Motivació Intrínseca a les experiències estimulants (excepte a quart) a mesura que els estudiants progressen en la carrera, en el sentit d'una major internalització dels valors associats als estudis i una major autonomia.

4.1.2. Engagement acadèmic, Esgotament i Cinisme

Igual que en el cas de la regulació motivacional, s'han calculat les puntuacions mitjanes dels estudiants per a les diferents dimensions d'Engagement (Vigor, Absorció i Dedicació), Competència percebuda, Esgotament i Cinisme. La taula 1 mostra uns nivells mitjos de Engagement en els estudis amb mitjanes globals per als cinc cursos de 3,18 en Vigor, 3,26 en Absorció i 4,35 en Dedicació, però superiors als obtinguts per Salanova et al. (2005) en una mostra de 872 estudiants de la Universitat Jaume I de diverses titulacions ($M = 2,99$ en Vigor, $M = 3,06$ en Absorció i $M = 4,09$ en Dedicació). Quant a les puntuacions obtingudes en les dues escales relacionades amb el Burnout, els estudiants de Psicologia de la UdG no es manifesten especialment "cremats", almenys si comparem les seves puntuacions en Esgotament ($M = 2,14$) i Cinisme ($M = 1,69$) amb les obtingudes pels estudiants de la Universitat Jaume I ($M = 2,84$ i $M = 1,84$ respectivament). Quan es comparen les puntuacions per cursos, no s'observen diferències estadísticament significatives entre els grups analitzats en relació amb l'Engagement ni amb l'Esgotament o el Cinisme.

4.1.3. Competència i Vinculació

Com era d'esperar, l'anàlisi de la Competència o eficàcia acadèmica percebuda pels estudiants mostra un increment progressiu a mesura que avancen en els seus estudis, amb puntuacions moderadament altes en els últims cursos i diferències estadísticament significatives entre primer i cinquè (contrast de Scheffé $p = .046$). Pel que es refereix a la Vinculació dels estudiants amb l'entorn universitari, s'observen puntuacions mitjanes relativament altes i desviacions típiques baixes que indiquen un bon ajustament general i homogeni en tots els cursos, amb diferències estadísticament significatives entre els grups de segon i quart curs.

4.1.4. Expectatives acadèmiques i laborals

Els estudiants de Psicologia de la UdG mostren unes Expectatives acadèmiques bastant altes en relació amb les possibilitats percebudes d'acabar la carrera en el temps previst i el nivell de control intern que creuen exercir sobre els resultats acadèmics. Cal dir, en relació amb aquests resultats, que les taxes d'èxit de la titulació són relativament altes en relació amb altres carreres de la mateixa universitat. Quant a les expectatives laborals, s'observen també puntuacions mitjanes moderadament altes que denoten cert optimisme quant a les perspectives d'inserció professional qualificada. De totes maneres, per a poder analitzar els resultats correctament cal tenir en compte que els qüestionaris es van aplicar en els mesos de març-abril de 2008, quan encara no s'havia generalitzat un clima de crisi econòmica. L'anàlisi de les Expectatives laborals per curs revela l'existència de diferències estadísticament significatives entre quart i cinquè curs (contrast de Scheffé $p = .044$), encara que donada l'escassa participació d'estudiantes de cinquè s'han d'interpretar aquests resultats amb reserva.

4.1.5. Satisfacció

S'han analitzat tres dimensions de la satisfacció dels estudiants amb la carrera, amb la facultat i amb la universitat. Sobre una puntuació màxima de 5, les mitjanes aritmètiques de la taula 1 indiquen una satisfacció moderada en els tres casos ($M = 3,84$, $3,12$ i $3,31$

respectivament), una mica superior en el cas de la satisfacció amb els estudis, però en tots els casos lleugerament per sota de les observades a la Universitat Jaume I ($M = 3,93, 3,62$ i $3,58$ respectivament; Salanova et al., 2005). No s'han observat diferències estadísticament significatives entre els cinc cursos.

4.2. Anàlisi de les correlacions entre les variables motivacionals

En relació amb el marc teòric de referència que s'ha utilitzat en aquesta investigació, l'anàlisi de les correlacions entre les diferents variables motivacionals és important en un doble sentit.

En primer lloc, la Teoria de l'autodeterminació assumeix l'existència de diverses formes de regulació motivacional que s'estendrien al llarg d'un continu d'autonomia relativa o autodeterminació que reflectiria en quina mesura les persones han internalitzat la regulació de la seva conducta i s'impliquen en les activitats -en aquest cas acadèmiques- lliurement i d'acord amb els seus valors personals. D'acord amb aquest plantejament, s'espera que les dimensions de regulació motivacional més allunyades en el continu mostrin correlacions negatives entre elles mentre les dimensions adjacents en el continu haurien de mostrar correlacions positives, més altes com més pròximes es trobin. Si aquesta hipòtesi teòrica és certa, haurien d'esperar-se, per exemple, altes correlacions entre l'Amotivació i la Regulació Externa, una mica menors entre l'Amotivació i la Regulació Introjectada i negatives entre l'Amotivació i la Motivació Identificada o entre l'Amotivació i les tres dimensions de Motivació Intrínseca. I així successivament per a totes les dimensions de regulació motivacional.

Les correlacions que es mostren en la taula 2 permeten constatar que efectivament les cinc dimensions de regulació motivacional (Amotivació, Regulació Externa, Introjectada, Identificada i Motivació Intrínseca) semblen formar un continu amb correlacions progressivament més baixes o negatives a mesura que s'allunyen entre elles. Aquesta regla es compleix en tots els casos excepte per a la Motivació Intrínseca a l'assoliment que correlaciona positivament i de manera estadísticament significativa amb la Motivació Externa i la Introjectada quan, en principi, no hauria de ser així.

Una segona qüestió teòrica té a veure amb l'assumpció que el constructe Engagement es podria considerar com un indicador de la Motivació Intrínseca per als estudis. L'anàlisi de les correlacions entre les tres dimensions que avaluen Engagement (Vigor, Absorció i Dedicació) i les tres dimensions de Motivació Intrínseca de l'Escala de Motivació Educativa (MI al coneixement, MI a l'assoliment i MI a les experiències estimulants) mostren correlacions estadísticament significatives ($p < .0005$), encara que moderades (entre $.32$ i $.45$) entre ambdós grups de variables.

En sentit oposat, les puntuacions en Motivació Intrínseca correlacionen de manera negativa amb el Cinisme, encara que només són estadísticament significatives en el cas de la MI al coneixement i MI a l'assoliment, però no per a la MI a les experiències estimulants. Les puntuacions en Esgotament no mostren una correlació estadísticament significativa amb les dimensions de Motivació Intrínseca.

En referència a la relació entre els constructes Engagement i Burnout, les correlacions de la taula 2 posen en relleu l'existència d'una forta relació positiva i estadísticament significativa entre les tres dimensions de l'Engagement entre elles (de $.47$ a $.73$), i entre les dues dimensions del Burnout ($.48$), així com correlacions negatives i moderadament altes entre les dimensions que componen ambdós constructes.

La Vinculació i la Competència percebuda es mostren com dues variables relacionades amb la resta de dimensions motivacionals. Així, per exemple, presenten correlacions positives i estadísticament significatives amb les dimensions d'Engagement (la Vinculació correlaciona significativament únicament amb el Vigor i la Dedicació), les Expectatives laborals i la Satisfacció amb els estudis, la facultat i la universitat. També mostren relacions positives amb la Motivació Intrínseca (encara que en el cas de la Vinculació les correlacions no arriben al nivell de significació estadística). La Competència, a més, apareix significativament relacionada amb la Regulació Identificada i amb les Expectatives acadèmiques. Per contra, ambdues variables apareixen negativament correlacionades amb l'Amotivació, l'Esgotament i el Cinisme.

Taula 2. Matriu d'intercorrelacions entre les principals variables de la investigació.

Variables	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Regulació Motivacional																		
1. Amotivació	.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 Introjectada			.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 Coneixement					.63	.67	.40	.43	.45	.37	-.13	-.19	.11	.18	.24	.27	.14	.14
6. MI Assoliment						.59	.36	.32	.42	.33	.02	-.20	.10	.14	.25	.23	.16	.17
7. MI Experiències							.44	.43	.36	.32	-.01	-.07	.07	.11	.21	.10	.18	.15
MBI-SS i UWES																		
8. Vigor								.73	.57	.51	-.30	-.34	.21	.19	.32	.34	.25	.13
9. Absorció									.55	.52	-.17	-.29	.11	.19	.34	.32	.23	.15
10. Dedicació										.47	-.28	-.65	.26	.17	.23	.52	.23	.23
11. Competència											-.16	-.21	.25	.33	.26	.34	.15	.16
12. Esgotament												.48	-.31	-.23	-.15	-.28	-.21	-.30
13. Cinisme													-.28	-.11	-.16	-.50	-.28	-.27
Vinculació																		
14. Vinculació														.11	.14	.25	.14	.22
Expectatives																		
15. Acadèmiques															.20	.25	.10	.18
16. Laborals																.19	.09	.10
Satisfacció																		
17. Estudis																	.33	.31
18. Facultat																		.73
19. Universitat																		

Els valors de $|r| \geq .14$ són significatius al nivell $p < .05$; Els valors de $|r| > .20$ són significatius al nivell $p < .0005$

Finalment, la Satisfacció amb els estudis, la facultat i la universitat apareixen clarament relacionades entre elles, especialment la Satisfacció amb la facultat i amb la universitat i no tant amb la carrera, encara que en tots els casos la relació és estadísticament significativa. Tal com s'esperava, la Satisfacció correlaciona positivament amb les tres dimensions de Motivació Intrínseca, les dimensions d'Engagement, la Competència percebuda i la Vinculació. La Satisfacció amb els estudis correlaciona també de manera estadísticament significativa amb les Expectatives acadèmiques i laborals i la satisfacció amb la universitat amb les Expectatives acadèmiques. S'observa una relació negativa i estadísticament significativa entre la Satisfacció i les dimensions d'Amotivació, Esgotament i Cinisme.

4.3. Predicció de les Expectatives acadèmiques, les Expectatives laborals, la Satisfacció amb els estudis i el Rendiment acadèmic

A la Taula 3 es presenten els resultats de quatre anàlisi de regressió jeràrquica per a la predicció de les Expectatives acadèmiques, les Expectatives laborals, la Satisfacció amb els estudis i el Rendiment acadèmic. S'han introduït les variables en quatre passos. En el primer pas es van entrar dues variables demogràfiques (sexe i curs acadèmic) a fi de controlar estadísticament el seu efecte sobre la variable depenent. Únicament en el cas de la Satisfacció amb els estudis s'observa un efecte significatiu de la variable sexe, en el sentit que les universitàries estan més satisfetes (Mitjana = 3.87 DT = .73) que els universitaris (Mitjana = 3.37 DT = .94).

En el segon pas es van introduir les variables relacionades amb la regulació motivacional. S'observa en els quatre models un increment significatiu del coeficient de determinació. La Motivació Intrínseca és la variable responsable d'aquest increment en la predicció de les Expectatives acadèmiques i laborals: a major Motivació Intrínseca, millors Expectatives acadèmiques i laborals. Les variables d'aquest bloc que millor prediuen la satisfacció amb els estudis són l'Amotivació i la Motivació Intrínseca: a menor Amotivació i major Motivació Intrínseca, més satisfets estan els estudiants amb els seus estudis. L'Amotivació també prediu el Rendiment acadèmic observant-se una relació inversa entre ambdues variables.

Si s'inclouen en el model les variables dels qüestionaris MBI-SS i UWES s'incrementa el poder predictiu dels models de regressió, excepte en el cas del Rendiment acadèmic. L'Esgotament es relaciona negativament amb les Expectatives acadèmiques, mentre que l'Engagement es relaciona positivament amb les Expectatives laborals i la Satisfacció amb els estudis. En aquest últim model, és significativa l'aportació de la variable Cinisme: a mesura que augmenta el valor d'aquesta variable disminueix la satisfacció dels estudiants.

En el quart pas s'incorporen als models les variables Vinculació amb la universitat i Competència. La primera no contribueix en cap cas a millorar el poder predictiu dels models, mentre que la segona millora la predicció de les Expectatives i el Rendiment acadèmic, sempre en un sentit positiu. Malgrat l'aportació significativa de les variables indicades en la predicció de les Expectatives acadèmiques, les Expectatives laborals, la Satisfacció amb els estudis i el Rendiment acadèmic, els valors dels coeficients de determinació (entre .18 i .39) suggereixen l'existència d'altres variables rellevants no incloses en els models ajustats.

5. Discussió

Els objectius principals d'aquesta investigació eren, en primer lloc, conèixer els estils de regulació motivacional i els nivells d'Engagement i Burnout dels estudiants de Psicologia de la UdG, així com les seves Expectatives acadèmiques i laborals, la seva Satisfacció amb els estudis i el context universitari i la possible existència de canvis significatius en aquestes variables a mesura que avancen de curs. D'altra banda, es pretenia també contrastar algunes de les prediccions derivades de la Teoria de l'autodeterminació així com la seva relació amb els constructes d'Engagement i Burnout, les expectatives, la satisfacció i el rendiment acadèmic dels estudiants.

Taula 3. Anàlisi de regressió jeràrquica per a la predicció de les Expectatives acadèmiques, les Expectatives laborals, la Satisfacció amb els estudis i el Rendiment acadèmic.

V. dependent	Expectatives acadèmiques					Expectatives laborals					Satisfacció amb els estudis					Rendiment acadèmic				
	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
Pas 1: Variables demogràfiques			.02	.02	.23			.01	.01	.49			.05	.05	.01			.03	.03	.11
Curs	.10	.20				.08	.32				-.02	.77				.13	.10			
Sexe	.07	.35				-.06	.43				.22	.003				.08	.30			
Pas 2: Regulació Motivacional			.08	.06	.05			.12	.11	.002			.31	.26	.00*			.11	.08	.02
Amotivació	-.11	.17				-.08	.35				-.44	.00*				-.23	.01			
M Externa	.02	.78				-.14	.10				-.02	.79				-.04	.64			
M Introjectada	-.15	.06				.04	.60				-.02	.73				.04	.59			
M Identificada	-.02	.84				-.11	.17				.04	.54				.05	.57			
M Intrínseca	.16	.05				.30	.00*				.17	.02				.09	.28			
Pas 3. Qüestionari MBI-SS i UWES			.12	.04	.06			.19	.08	.002			.38	.07	.00*			.14	.03	.15
Engagement	.18	.10				.35	.001				.22	.01				.21	.06			
Esgotament	-.18	.05				-.09	.29				.03	.72				-.10	.29			
Cinisme	.17	.13				.02	.83				-.25	.01				.13	.28			
Paso 4. Vinculació i Competència			.18	.06	.003			.20	.01	.45			.39	.01	.50			.20	.06	.01
Vinculació	-.02	.78				.07	.41				.03	.41				-.06	.50			
Competència	.32	.001				.08	.41				.08	.31				.31	.001			

* p<.0005

En relació amb el primer objectiu, s'han utilitzat diversos qüestionaris per avaluar les diferents variables motivacionals. Amb la finalitat de contrastar l'estructura factorial d'aquests instruments en la nostra investigació, respecte a les dimensions proposades en els models teòrics originals, s'han portat a terme diverses anàlisis de components principals que han posat de manifest una variància total explicada inferior al 70% en els casos de l'EME-E, MBI-SS, UWES i en l'escala de Vinculació.

Convé assenyalar també en referència a les escales de mesura que, tot i que el model teòric de l'Autodeterminació proposat per Deci i Ryan (1985, 2000, 2002) suggereix cinc dimensions de regulació motivacional (Amotivació, Regulació Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada i Motivació intrínseca (al coneixement, a l'assoliment, i a les experiències estimulants), en el cas de la nostra mostra el model factorial analitzat mostra quatre components: Amotivació, Motivació Intrínseca, Regulació Introjectada, i, en una sola component, la Regulació Externa al costat de la Regulació Identificada. Una possible explicació a aquesta agrupació de la Regulació Externa al costat de la Identificada podria obeir al fet que, en la mostra d'estudiants universitaris, es dona Regulació Identificada -atès que en la majoria dels casos s'ha triat lliurement la carrera i, per tant, tenen uns objectius propis- però, al mateix temps, aquests es veuen regulats de forma externa pel sistema d'avaluació acadèmica. Per això, s'ha optat per analitzar les dades mantenint l'estructura original de l'Escala de Motivació en Educació a l'efecte de comparació amb altres estudis i amb la finalitat de conèixer fins a quin punt mantenen els estudiants estils de regulació externs i identificats al mateix temps.

Tampoc les anàlisis realitzades sobre els qüestionaris MBI-SS i UWES han permès confirmar l'estructura factorial proposada originalment i s'ha optat per analitzar les dades partint del model teòric que distingeix tres components per a l'Engagement (Vigor, Absorció i Dedicació) i tres per al Burnout (Esgotament, Cinisme i baixa eficàcia o Competència percebuda). Creiem que és necessari continuar investigant amb la finalitat d'identificar les dimensions teòriques d'aquests constructes i millorar els instruments de mesura.

Fetes aquestes consideracions sobre les escales d'avaluació, les dades de la mostra d'estudiants de Psicologia de la UdG permeten constatar un estil de regulació caracteritzat principalment per alts nivells d'autonomia, amb puntuacions en Regulació Identificada i Motivació Intrínseca lleugerament per sobre d'altres estudis realitzats en població espanyola (Núñez et al., 2005), encara que per sota de la població sud-americana (Núñez et al., 2006), i amb nivells mitjos d'Engagement acadèmic i també en les dimensions del Burnout. Això sembla indicar que els participants estan orientats autònomament cap als estudis però, al mateix temps, podrien estar trobant obstacles que desincentiven la implicació i el gaudi dels mateixos i que causen certa percepció d'esgotament i cinisme. Es fa precís, doncs, continuar investigant sobre quins poden ser aquests obstaculitzadors de l'Engagement acadèmic en el cas concret de la Universitat de Girona i quins factors podrien facilitar-lo, tal com han fet Salanova et al. (2005) per a la Universitat Jaume I.

Sobre la base de les puntuacions obtingudes en l'escala MBI-SS i l'escala de Vinculació, s'observen puntuacions moderades en Competència percebuda i Vinculació a l'entorn universitari, dues de les motivacions bàsiques proposades per la Teoria de l'autodeterminació. Els estudiants, en general, es manifesten moderadament competents en referència als seus estudis i raonablement vinculats i identificats amb els seus companys i amb la universitat.

Quant a les Expectatives acadèmiques, els participants es mostren relativament optimistes i esperen acabar la carrera en el temps previst. Aquest resultat no és sorprenent donada l'alta taxa d'èxit de la titulació en la nostra universitat i concorda igualment amb les puntuacions obtingudes en la variable Competència acadèmica percebuda. També es manifesten relativament confiats pel que fa al seu futur laboral i davant la perspectiva de trobar un treball específic de la seva titulació, si bé cal tenir en compte que els qüestionaris es van aplicar abans que apareguessin els insistents discursos sobre la crisi econòmica i les perspectives de recessió a l'Estat espanyol. En qualsevol cas, s'hauria d'investigar fins a quin punt la conjuntura econòmica pot afectar a les expectatives dels estudiants en interacció amb la resta de les variables motivacionals.

Finalment, per completar l'apartat descriptiu referit al primer objectiu, cal destacar que els alumnes de Psicologia es mostren raonablement satisfets amb els seus estudis, la facultat i la universitat on els cursen, si bé les puntuacions obtingudes en aquestes variables són lleugerament inferiors a les dades obtingudes per Salanova et al. (2005) per a una mostra àmplia de 18 titulacions de la UJI. Com era de preveure, els estudiants se senten més satisfets

en relació a la titulació que en relació a la facultat o a la universitat, probablement perquè es tracta d'una realitat més distant per a la majoria d'ells.

Una qüestió important des d'un punt de vista motivacional és comprovar l'evolució de les variables analitzades a mesura que els estudiants avancen en la carrera. Tal com mostren les dades, s'observen canvis estadísticament significatius en diverses variables. Pel que es refereix a la Motivació Identificada, la Motivació Intrínseca a les experiències estimulants i la Competència percebuda, és interessant destacar una evolució positiva a mesura que els alumnes progressen en els estudis (excepte pel que fa a quart curs per a la MI a les experiències estimulants). Aquest fet probablement estigui relacionat amb la pròpia estructura del títol, amb assignatures més bàsiques i generalistes en els primers cursos i més aplicades i especialitzades en els cursos superiors, més d'acord amb els interessos dels estudiants. En qualsevol cas, és rellevant constatar que no s'observen increments del Burnout a mesura que avancen en els estudis, en contrast amb els resultats obtinguts en altres investigacions on, a major curs acadèmic, apareixien majors nivells de cinisme, menor dedicació i menor satisfacció, tant amb els estudis, com amb la facultat i amb la Universitat (Salanova et al., 2005). Els autors interpreten aquesta dada "com un desencantament o no compliment d'expectatives, que succeeix al llarg de la socialització de l'estudiant a la Universitat" (p. 179), cosa que no sembla ocórrer entre els estudiants de Psicologia de la UdG. Quant a les diferències observades en les variables Vinculació i Expectatives laborals, els contrastos realitzats sobre les mitjanes semblen indicar que es tracta de variacions atribuïbles a característiques específiques d'alguns grups (especialment el quart curs) més que a un patró d'evolució al llarg dels cursos.

Més enllà de l'anàlisi descriptiva de les variables motivacionals, es pretenia també amb aquesta investigació contrastar algunes hipòtesis que relacionen la Teoria de l'autodeterminació amb els constructes d'Engagement i Burnout. Així, els resultats de les anàlisis de correlacions efectuades entre aquestes variables apunten en la direcció de la primera hipòtesi de la investigació, això és, l'existència de correlacions positives i estadísticament significatives entre l'estil de regulació que denota major autonomia (Motivació Intrínseca) i les tres dimensions de l'Engagement. Aquest resultat sembla avalar la utilització de l'Engagement com a indicador de Motivació Intrínseca en algunes investigacions recents (Salanova i Schaufeli, 2008), si bé les correlacions obtingudes no superen en cap cas el coeficient .45. Quant a la major relació de la Dedicació amb la Motivació Intrínseca, les correlacions obtingudes entre ambdues variables són lleugerament superiors (únicament per a la MI al coneixement i a l'assoliment) a les observades entre la Motivació Intrínseca i el Vigor, però les diferències són molt petites. Per a la MI a les experiències estimulants s'obtenen majors correlacions pel que fa al Vigor que pel que fa a la Dedicació.

D'altra banda, i també en la direcció de la hipòtesi plantejada, es constaten correlacions positives i estadísticament significatives entre els estils de regulació que indiquen menor autonomia (Amotivació, Regulació Externa i Regulació Introjectada) i les dimensions d'Esgotament i Cinisme. En canvi, només s'observen correlacions negatives i estadísticament significatives entre la Motivació Intrínseca (al coneixement i a l'assoliment) i el Cinisme, però no pel que fa a l'Esgotament, tal com preveia la hipòtesi. Finalment, d'acord amb el previst, s'han obtingut també correlacions positives i estadísticament significatives entre els estils de regulació Identificada i Intrínseca i la Competència percebuda, però no pel que fa a la Vinculació. En canvi, tant la Competència com la Vinculació correlacionen positivament amb les dimensions de l'Engagement i de manera negativa amb l'Esgotament i el Cinisme.

Les correlacions trobades entre els diferents estils de Regulació motivacional semblen confirmar l'existència d'un continu des de l'Amotivació fins a la Motivació Intrínseca tal com prediu la Teoria de l'autodeterminació. Únicament, la Motivació Intrínseca a l'assoliment sembla comportar-se de manera una mica diferent al previst teòricament, atès que mostra correlacions positives amb la Regulació Externa i amb la Regulació Introjectada. Tal com suggereixen Núñez et al. (2006), aquest problema podria derivar de la construcció de l'escala EME-E i assenyalen que seria necessari revisar la construcció dels ítems.

Pel que es refereix a la segona hipòtesi plantejada, la subteoria de les necessitats bàsiques de l'Autodeterminació prediu que l'Autonomia, la Competència i la Vinculació influïren de manera positiva en les Expectatives acadèmiques i laborals, la Satisfacció i el Rendiment acadèmic.

Els resultats de la investigació mostren efectivament que, a major puntuació dels estudiants en Motivació Intrínseca (Autonomia), augmenten les Expectatives acadèmiques i laborals i la Satisfacció amb els estudis, però no el Rendiment acadèmic. En el mateix sentit, a major Motivació Intrínseca i menor Amotivació, més satisfets es mostren els participants amb

els seus estudis, i a major Amotivació menor Rendiment acadèmic. En el mateix sentit, pel que fa a l'Engagement, es relaciona positivament amb les Expectatives laborals i la Satisfacció amb els estudis, mentre que el Cinisme es relaciona de manera negativa amb la Satisfacció dels estudiants, i l'Esgotament es relaciona negativament amb les expectatives acadèmiques. Finalment, la Competència percebuda apareix relacionada amb les Expectatives i amb el Rendiment acadèmic mentre que la Vinculació no contribueix significativament a l'explicació de les Expectatives, la Satisfacció o el Rendiment acadèmic. De totes maneres, i malgrat trobar relacions estadísticament significatives en les anàlisis realitzades, cal considerar l'existència d'altres variables explicatives no incloses en els models analitzats.

Aquesta investigació s'ha trobat amb diverses limitacions destacables. En primer lloc, és necessari ressaltar que la mostra obtinguda a cinquè curs és escassa en comparació als altres cursos. També hagués estat desitjable comptar amb la participació de més homes per poder realitzar una anàlisi dels resultats en funció del gènere, però aquesta és una limitació habitual en els estudis de Psicologia. D'altra banda, les dades presentades obeeixen a un estudi transversal que dificulta establir relacions de causalitat entre les diverses variables motivacionals analitzades; en aquest sentit, seria recomanable la realització d'estudis longitudinals des del moment d'entrada en els estudis fins a la finalització de la carrera, o fins i tot més tard durant el procés d'inserció laboral. Una altra limitació important és el fet que totes les dades provenen de mesures d'autoinforme. Aquest fet planteja dos inconvenients; d'una banda, no existeixen fonts de contrast de les informacions proporcionades pels propis subjectes (per exemple, seria recomanable obtenir les qualificacions acadèmiques directament dels registres universitaris, encara que això implicaria vulnerar l'anonimat dels participants) i, d'altra banda, l'existència de majors correlacions entre les variables de les que probablement s'obtidrien a partir de diferents fonts. Finalment, seria desitjable contrastar els resultats obtinguts amb mostres procedents d'altres universitats.

Malgrat les limitacions ressenyades, creiem que aquesta investigació pot contribuir a un major coneixement de la motivació acadèmica dels estudiants de Psicologia, al desenvolupament de noves investigacions que aprofundeixin en l'anàlisi de les relacions constatades i a un major refinament dels models teòrics i els instruments de mesura utilitzats.

6. Referències bibliogràfiques

- 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.
- Nuñez, 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). L'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). *Guia del Pla d'acció tutorial dels estudis de Desenvolupament humà a la societat de la informació i Psicologia*. Girona: Documenta Universitaria.