

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



PUCP

Bienestar Estudiantil en Posgrado:

Una Aproximación desde la Teoría de la Autodeterminación

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

Autora:

Ximena María Zúñiga Corso

Asesora:

Dra. Lennia Matos Fernández

Lima, Diciembre, 2019

Agradecimientos

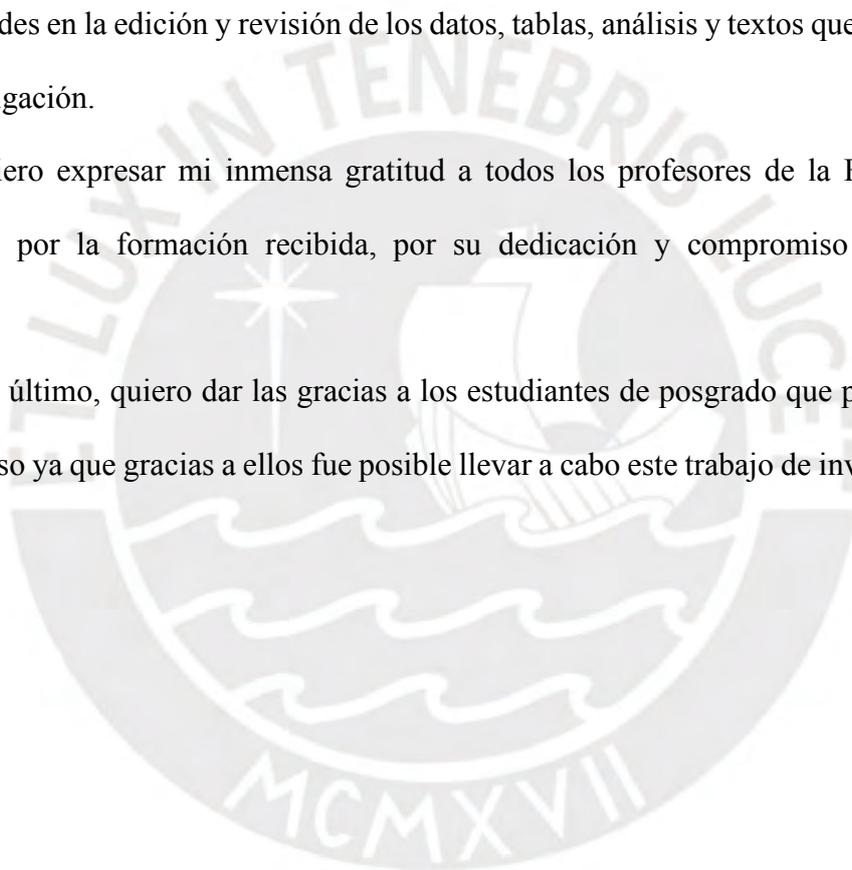
Agradezco a mis padres, quienes me brindaron la motivación, el entusiasmo y un inmenso apoyo durante todo este periodo dedicado a la investigación.

Del mismo modo, agradezco a mi asesora de tesis, la Dra. Lennia Matos por su invaluable orientación en el diseño, elaboración y redacción de esta tesis. Asimismo, agradezco al Dr. Rafael Gargurevich por su apoyo durante varias sesiones de asesoría.

Estoy muy agradecida con Rafael y Rodrigo, quienes me apoyaron en repetidas oportunidades en la edición y revisión de los datos, tablas, análisis y textos que componen esta investigación.

Quiero expresar mi inmensa gratitud a todos los profesores de la Facultad de Psicología, por la formación recibida, por su dedicación y compromiso con todos nosotros.

Por último, quiero dar las gracias a los estudiantes de posgrado que participaron en el proceso ya que gracias a ellos fue posible llevar a cabo este trabajo de investigación.



Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar el bienestar de estudiantes de posgrado que tienen un trabajo a tiempo completo, planteando la hipótesis que la satisfacción o frustración de sus Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) así como el contenido de sus metas, tanto intrínseco como extrínseco, explican su bienestar.

La información para contrastar la hipótesis se recogió a través de un cuestionario enviado a estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima (Perú), obteniendo una muestra de 108 estudiantes (54 mujeres y 54 hombres). Para el análisis se utilizaron regresiones lineales múltiples. A la luz de la Teoría de la Autodeterminación, en el *bright side*, las variables predictoras fueron satisfacción de NPB y contenido de metas intrínseco con *engagement* académico, y satisfacción vital como variables de salida. En el *dark side*, las variables predictoras fueron frustración de NPB y contenido de metas extrínseco con agotamiento emocional como variable de salida.

Los resultados demuestran que el bienestar en esta muestra se explica en mayor medida por la satisfacción o frustración de las NPB y, contrariamente a lo esperado, el contenido de metas no tiene suficiente poder explicativo. El estudio finaliza con una discusión sobre la importancia de la satisfacción NPB en el bienestar de los estudiantes de posgrado.

Palabras clave: Teoría de la Autodeterminación, Necesidades Psicológicas Básicas, Contenido de Metas, Satisfacción con la Vida, *Engagement* Académico

Abstract

The present study aims to analyse the wellbeing of graduate students who have a full-time job studying a postgraduate, raising the hypothesis that the satisfaction or frustration of their basic psychological needs (BPN) as well as the content of their goals, both Intrinsic as extrinsic, they explain your wellbeing.

The information to test the hypothesis was collected through a questionnaire sent to graduate students from a private university in Lima (Peru), obtaining a sample of 108 students (54 women and 54 men). For the analysis multiple linear regressions were used. In the light of the Self-Determination Theory, on the bright side, the predictor variables were BPN satisfaction and content of intrinsic goals with academic engagement and vital satisfaction as outcome variables. On the dark side, the predictor variables were BPN frustration and extrinsic goal content with emotional exhaustion as an outcome variable.

The results show that the well-being in this sample is explained to a greater extent by the satisfaction or frustration of the BPN and, contrary to expectations, the goal content does not have enough explanatory power. The study ends with a discussion about the importance of BPN satisfaction in the wellbeing of graduate students.

Keywords: Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs, Goal Content, Life Satisfaction, Academic Engagement

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Necesidades Psicológicas Básicas	5
Contenido de Metas	7
Método.....	11
Participantes.....	11
Medición	12
Procedimiento	16
Análisis de datos	16
Resultados.....	19
Análisis preliminares	19
Pruebas de normalidad de las variables de estudio	22
Análisis descriptivos (Medias y DE) y relación entre las variables de estudio	23
Discusión	27
Referencias	35
Apéndices	45
Apéndice A: Modelo de relaciones esperadas entre las variables del estudio	45
Apéndice B: Consentimiento Informado	47
Apéndice C: Ficha de datos sociodemográficos	48
Apéndice D: Adaptación de los ítems por criterio de jueces	49
Apéndice E: Modelo de relaciones entre variables del estudio	50

La Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés) es un marco de referencia teórico de la motivación y de la personalidad que estudia las tendencias de crecimiento inherentes y las necesidades psicológicas innatas de las personas (Deci & Ryan, 2000). La SDT pretende explicar la motivación detrás de las decisiones que las personas toman sin influencia ni interferencia externa, centrándose en el grado en que el comportamiento de un individuo es automotivado y autodeterminado (Ryan & Deci, 2017).

Recientemente, en el entorno de la SDT, se ha profundizado en el estudio de los efectos diferenciales de las metas para predecir resultados educativos (Deci & Ryan, 2000; Kasser & Ryan, 2001; Vansteenkiste, Lens, Soenens, & Luyckx, 2006). Según este marco de referencia, el tipo de meta que uno persigue tiene implicaciones para su funcionamiento personal y relacional (Kasser & Ryan, 2001). En función al contenido de las metas, la SDT distingue entre metas intrínsecas y extrínsecas (Deci & Ryan, 2008). Las metas intrínsecas son motivadas por el propio interés y por el disfrute inherente de la actividad en sí, como es el caso en el crecimiento personal, las relaciones interpersonales y la participación en la comunidad. Por otro lado, las metas extrínsecas son motivadas por el resultado a obtener, como perseguir una imagen personal, fama o riqueza (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

El establecimiento de metas intrínsecas o extrínsecas tiene un rol importante en el rendimiento de la persona hacia la meta y en el logro de esta (Deci & Ryan, 2000). Se ha demostrado que cuando las metas intrínsecas son más centrales para la vida que las aspiraciones extrínsecas, experimentan un mayor bienestar psicológico, menos depresión y ansiedad (Kasser & Ryan, 2001; Vansteenkiste, Soenens, & Duriez, 2008). Por el contrario, las metas extrínsecas se asocian negativamente con el bienestar (Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004). Adicionalmente, se ha encontrado que las metas intrínsecas o extrínsecas tienen un impacto en el bienestar de los estudiantes y que inducen a mayores niveles de satisfacción con la vida, de rendimiento, de productividad y de satisfacción con el estudio (Cotton, Dollard, & De Jonge, 2002).

Normalmente, los estudiantes de posgrado tienen un mayor número de demandas laborales, personales y académicas que los estudiantes de pregrado (Stallman, 2010). Es importante destacar que, si bien se trata de una población con mayores demandas y mayor exposición al estrés, existen limitados estudios sobre esta población (Arambewela & Hall, 2007). Las demandas excesivas, incluyendo económicas, los pueden llevar a episodios de

mayor ansiedad y estrés que, en ocasiones extremas, pueden conducirlos al agotamiento emocional y, posteriormente, al *burnout* (Tyssen, Vaglum, Grønvold, & Ekeberg, 2001). Es por esta razón que en esta investigación se abordará el *burnout* académico.

Diversos estudios han señalado que la fijación de metas intrínsecas muestra una correlación negativa con el agotamiento emocional (Steel, 2007; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Sin embargo, cuando las metas son extrínsecas, éstas aumentan el estrés y la ansiedad (Locke, 1996; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). El agotamiento emocional es una dimensión central del *burnout* académico (Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2005; McManus, Winder, & Gordon, 2002) que afecta a los recursos cognitivos, emocionales y físicos con los que cuenta el estudiante en su área de estudios (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, & Montalbán, 2006). El estudiante que padece de agotamiento siente frustración, tensión y tiene la sensación de no poder dar más de sí emocionalmente (Maslach, Schaufeli, & Leiter, Job burnout, 2001). El agotamiento emocional que se mantiene a lo largo del tiempo puede llevar a que el estudiante tome distancia emocional y cognitiva de sus compañeros, afectando eventualmente otras áreas de su vida (Bresó, Schaufeli, & Salanova, 2011).

El *burnout* se ha descrito como el resultado del estrés crónico relacionado con el trabajo (Maslach, 2003). Se caracteriza por sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y actitudes cínicas hacia el trabajo, acompañados de una sensación de falta de realización personal y baja eficacia en el trabajo (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Este fenómeno se analizó en el contexto académico y se encontraron evidencias de que los alumnos también lo padecen y afecta su bienestar (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Los estudiantes que padecen *burnout* académico se caracterizan por mostrar altos niveles de agotamiento relacionado con las actividades educativas, desarrollar cinismo, distanciarse de sus estudios y presentar una deficiente disciplina, (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002).

Según Schaufeli (2013), el efecto opuesto al del *burnout* en el ámbito académico sería el *engagement* académico. Siguiendo la teoría de contenido de metas, el *engagement* académico se produciría cuando las personas establecen metas intrínsecas, y generan una mayor autodeterminación en sus actividades educativas (Jang, Joo Kim, & Reeve, 2016). El *engagement* académico puede ser fomentado por los profesores de las universidades y colegios a través de la promoción de los recursos personales así como recursos

académicos tales como clima positivo en el aula, apoyo de la institución, profesores que fomenten la motivación, soporte familiar, entre otros (Bakker, Vergel, & Kuntze, 2015; Bresó, Schaufeli, & Salanova, 2011; Niemiec, Ryan, & Deci, 2009).

Por esta razón, los investigadores y educadores han mostrado un creciente interés en el concepto de *engagement* como una forma de mejorar el descontento, evitar la ansiedad y la procrastinación estudiantil, mejorar la motivación y la participación de los estudiantes en actividades académicas, aumentar los niveles de éxito de los estudiantes y comprender el desarrollo personal (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Carter, Reschly, Lovelace, Appleton, & Thompson, 2012; Li & Lerner, 2011; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). El *engagement*, de acuerdo con Schaufeli (2013), se define como un estado de ánimo satisfactorio y positivo relacionado con el estudio que se caracteriza por tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Schaufeli, 2013).

El término *engagement* inicialmente se postuló para el trabajo, pero, recientemente, este concepto se ha ampliado para incluir la noción de *engagement* académico (Schaufeli & Bakker, 2003; Ouweneel, Schaufeli, & Le Blanc, 2013; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Schaufeli y Bakker (2004) han argumentado que, desde un punto de vista psicológico, las tareas y actividades de un alumno pueden considerarse 'trabajo', debido a que el estudiante participa en tareas y actividades obligatorias y estructuradas (por ejemplo, completar tareas, proyectos y asistir a clase) que están dirigidas hacia un objetivo en particular (como aprobar exámenes o conseguir trabajo) (Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2011; Ouweneel, Schaufeli, & Le Blanc, 2013). Por lo tanto, de forma análoga al *engagement* laboral, la participación en el estudio se caracteriza por los sentimientos de vigor en los estudiantes, su dedicación a sus estudios y su absorción en sus tareas y actividades académicas (Schaufeli & Bakker, 2004; Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2011; Ouweneel, Schaufeli, & Le Blanc, 2013).

A continuación, se discutirá en mayor detalle las tres dimensiones del *engagement* académico. La primera dimensión, vigor, se refiere a los altos niveles de energía y resistencia mental que demuestran los alumnos mientras estudian, su disposición a esforzarse e invertir en sus actividades académicas, su persistencia frente a obstáculos y su enfoque positivo para el aprendizaje (Ouweneel, Schaufeli, & Le Blanc, 2013; Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2014). La segunda dimensión, dedicación, se caracteriza por el sentido de entusiasmo, inspiración, significado, desafío y orgullo de los estudiantes por participar en sus estudios, así como por su percepción de las actividades académicas como significativas (Ouweneel,

Schaufeli, & Le Blanc, 2013; Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Finalmente, la dimensión absorción se define como la sensación de estar profundamente absorto y concentrado en sus estudios (por ejemplo, el tiempo pasa rápidamente al estudiar).

La promoción del *engagement* académico en la educación parece vital dado que este puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Parra & Pérez, 2010) y, a menudo, está correlacionado negativamente con el *burnout* (Bakker, van Emmerik, & Euwema, 2006). Además, se ha podido encontrar que el *engagement* académico tiene un impacto significativo en la satisfacción con la vida de los estudiantes (Loera, Nakamoto, Oh, & Rueda, 2013).

La satisfacción con la vida es una valoración a nivel cognitivo de la propia situación en la vida partiendo de los propios objetivos, expectativas, valores e intereses influenciados por el contexto cultural de referencia (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Diener, Kahneman, Tovc, & Arora, 2010). Dicho componente supone la predominancia de emociones positivas sobre las negativas (Oishi, Diener, Lucas, & Suh, 2009). Como concepto y como medida de la evolución de la condición humana, ha surgido en gran medida como respuesta a la insuficiencia de evaluaciones de índole cognitivas y afectivas.

Las investigaciones sobre la satisfacción con la vida han cobrado gran importancia dado el crecimiento de la psicología positiva, cambiando el foco de identificar y tratar las patologías a investigar cómo potenciar las fortalezas de las personas (Seligman, 2002). En parte, refleja la creciente conciencia de que, al igual que el afecto positivo no es lo contrario del afecto negativo (Cacioppo & Berntson, 1999), el bienestar no es la ausencia de enfermedad mental. Durante gran parte del siglo pasado, el enfoque de la psicología en la mejora de la psicopatología eclipsó la promoción del bienestar y el crecimiento personal. No obstante, a partir de la década de 1960, con un cambio en el enfoque hacia el cuidado de la salud mental, algunos investigadores han estado estudiando el crecimiento (Ryan & Deci, 2017), la satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) y la promoción del bienestar (Cowen, 1991).

Por lo tanto, si la satisfacción con la vida y las emociones positivas conducen al éxito y al bienestar y no al revés, una mejor comprensión de cómo fomentar las emociones positivas y la satisfacción con la vida podría tener efectos favorables en los niveles de productividad y bienestar general de las personas y las organizaciones (Lyubomirsky,

King, & Diener, 2005). Se puede observar que la macro teoría¹ de la SDT y el bienestar, el cual puede ser percibido como el *engagement* académico, la satisfacción con la vida y el bajo agotamiento emocional, se encuentran relacionados. En el siguiente apartado, se explicará la Teoría de Necesidades Psicológicas Básicas, la cual explica las necesidades psicológicas indispensables, innatas, organísmicas y universales que tienen que ser satisfechas para cumplir las metas intrínsecas y para lograr un bienestar pleno (Deci & Ryan, 2000).

Necesidades Psicológicas Básicas

Desde la teoría de la autodeterminación, las necesidades psicológicas básicas (NPB) se definen como necesidades innatas y organísmicas en lugar de motivos adquiridos, a nivel psicológico más que fisiológico (Deci & Ryan, 2000). Sheldon y Niemic (2006) desarrollan el concepto de NPB conectándolas directamente con el bienestar. Según Deci y Ryan (2000), cada necesidad ejerce efectos independientes sobre el bienestar, y, además, que el impacto de cualquier comportamiento o evento en el bienestar es, en gran medida, una función de sus relaciones con la satisfacción de las necesidades.

La investigación muestra que la satisfacción de la NPB está asociada con las diferencias individuales en salud y bienestar, así como las fluctuaciones en el bienestar personal a través del tiempo. Por lo tanto, en la SDT, se hace la metáfora de las necesidades como “alimento psicológico” que son esenciales para el crecimiento psicológico y el bienestar (Ryan & Deci, 2017). La satisfacción de las NPB funciona como una fuente fundamental que da energía al proceso de integración y contribuye a la salud y al bienestar psicológico. Se ha reconocido que, más allá de medir la satisfacción de las necesidades frente a la falta de ellas, también se pueden obstaculizar o frustrar activamente las necesidades (Rijavec, Brdar, & Miljković, 2011). Por otro lado, la baja satisfacción de las necesidades no fomentaría el potencial de crecimiento de los individuos y la frustración de estas necesidades generaría defensas, malestar e incluso psicopatología (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011).

En la SDT, se señalan tres NPB que son las de competencia, relación y autonomía (Ryan & Deci, 2017). La satisfacción de la necesidad de relación se refiere a la experiencia de intimidad y de conexión genuina con los demás, mientras que la

¹ Debido a que agrupa otras mini-teorías.

frustración de la necesidad de relación implica la experiencia de la exclusión relacional y la soledad (Deci & Ryan, 2000). La satisfacción de la necesidad de competencia implica sentirse efectivo y capaz de lograr los resultados deseados, mientras que la frustración de la necesidad de competencia implica sentimientos de fracaso y dudas sobre la eficacia de uno. Finalmente, la satisfacción de la necesidad de autonomía se refiere a la experiencia de la autodeterminación, plena disposición y voluntad al realizar una actividad. En contraste, la frustración de la autonomía implica sentirse controlado a través de presiones forzadas o autoimpuestas externamente (deCharms, 1979; Deci & Ryan, 1985).

Usualmente, las personas que persiguen metas extrínsecas se sienten presionadas para demostrar su valía personal mediante el logro de bienes extrínsecos (frustración de autonomía), dudan con mayor facilidad de su capacidad para alcanzar sus objetivos, tienen más probabilidades de participar en un proceso competitivo (frustración de competencia), y, cuando no pueden generar conexiones o intimidad, alienan a los demás y se sienten generalmente solitarios (frustración de la relación) (Deci & Ryan, 2008). La investigación sugiere que, mientras que las metas intrínsecas se relacionan positivamente con la satisfacción de NPB, las metas extrínsecas se relacionan con la frustración de las NPB (Niemic, Ryan, & Deci, 2009; Unanue, Dittmar, Vignoles, & Vansteenkiste, 2014).

Las fluctuaciones en la satisfacción de la NPB covarían con la fluctuación diaria del bienestar (Ryan, y otros, 2010). Se ha demostrado en diversos dominios de la vida, incluida la educación (Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis, & Lens, 2011), el lugar de trabajo (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, & Lens, 2010) y la atención de la salud (Williams, y otros, 2011). En particular, se afirma que cada persona en todas las culturas requiere la satisfacción de las NPB básicas de autonomía, competencia y relación, aunque los medios para satisfacer tales necesidades pueden variar según la cultura (Ryan & Deci, 2000).

De acuerdo con la diferenciación propuesta entre la satisfacción y la frustración de las NPB, un creciente número de estudios ha encontrado que la frustración se relaciona fuertemente con el malestar (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011). Además de mostrar los decrementos en la satisfacción con la vida, se encontró que las personas que asignan un valor relativamente alto a las metas extrínsecas en comparación con las metas intrínsecas no obtuvieron buenos resultados académicos (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006), fueron menos persistentes en el ejercicio físico (Sebire, Standage, & Vansteenkiste, 2009) y fueron más propensos a los síntomas bulímicos (Verstuyf, Vansteenkiste, & Soenens, 2012). También se encontró que predecía

el malestar; es decir, depresión, afecto negativo, agotamiento, alimentación desordenada y síntomas físicos (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011).

Cabe mencionar que las metas están directamente relacionadas con las NPB, por lo que se esperaría que la satisfacción de necesidades esté alineada con las metas y, cuando no, invariablemente lleve a la disminución del crecimiento y el bienestar (Deci & Ryan, 2000). Las diferencias en niveles de satisfacción con la vida se ven afectadas por los recursos internos de las personas, los cuales pueden variar con los diferentes contextos de cada uno (Deci & Ryan, 2008). Por lo tanto, se espera que estén positivamente relacionadas con el bienestar psicológico y la búsqueda de metas intrínsecas se considera que busca la orientación del crecimiento personal (además de los procesos de motivación intrínseca e internalización). En cambio, las metas extrínsecas tienen una orientación "externa" (Deci & Ryan, 2000) que se ocupa de las manifestaciones externas del valor en lugar de satisfacción de NPB (VanBoven & Gilovich, 2003).

Contenido de Metas

Tal como se señaló anteriormente, las metas se pueden dividir por su contenido en dos tipos principales: intrínsecas y extrínsecas (Kasser & Ryan, 1996). Las metas intrínsecas son aquellas que son inherentemente satisfactorias de perseguir porque son propensas a satisfacer las NPB de autonomía, relación y competencia (Deci & Ryan, 1985). Por el contrario, las metas extrínsecas (como, el éxito financiero, el atractivo y la popularidad) se centran en la obtención de recompensas y en las evaluaciones positivas de otros.

La SDT distingue las metas intrínsecas de las metas extrínsecas para explicar cómo las primeras apoyan las NPB y el bienestar, mientras que las segundas, descuidan estas necesidades y fomentan el malestar. En lugar de centrarse en la motivación intrínseca como el único fin deseado, la SDT reconoce que el catalizador del comportamiento en muchas situaciones (comúnmente en la educación) es externo a uno mismo (Ryan & Deci, 2000). La teoría especifica diferencias cualitativas en el nivel de autodeterminación asociado con la motivación extrínseca que sitúa estos niveles a lo largo de un continuo y sostiene que las expectativas externas pueden internalizarse, integrarse y dar como resultado un funcionamiento altamente autónomo (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

Según la SDT, las metas extrínsecas son perjudiciales porque, en contraste con las metas intrínsecas, pueden socavar la satisfacción de las NPB de los individuos que se refieren a las necesidades de autonomía, competencia y relación, lo cual tiene un impacto negativo en el bienestar de la persona en cuestión (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Soenens, & Duriez, 2008).

El *engagement* en la búsqueda de metas intrínsecas como el crecimiento personal y las relaciones interpersonales más profundas proporciona una satisfacción de NPB y mejora el esfuerzo y el bienestar psicológico. Por otro lado, la participación en la búsqueda de metas extrínsecas como el estatus mejorado, la popularidad o el éxito material frustran la satisfacción de las NPB y, por lo tanto, presagia malestar (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). En instituciones educativas como la universidad, estas orientaciones motivacionales de las metas tienen impactos directos asociados con una variedad de resultados (Ryan & Deci, 2017). Las metas intrínsecas contribuyen positivamente al proceso y la calidad del aprendizaje (Schmuck, Kasser, & Ryan, 2000). En particular, se ha encontrado que las personas con estas metas tienen un mejor recuerdo del material aprendido (Grolnick & Ryan, 1987) y un mejor rendimiento académico (Deci & Ryan, 1985). Además, la motivación intrínseca se ha relacionado con una mayor autoestima (Deci & Ryan, 1985) y con el bienestar general (Ryan, Plant, & O'Malley, 1995).

Específicamente, en un contexto de aprendizaje, los individuos que persiguen metas extrínsecas en vez de intrínsecas no se involucrarán en todas las facetas del esfuerzo, sino que restringirán sus esfuerzos a las actividades que consideran como instrumentos de algún resultado tangible (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005). El aprendizaje se ve afectado (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009) y la satisfacción con la vida disminuye (Dunn, Wilson, & Gilbert, 2003), porque las NPB no se satisfacen. En este tipo de compromiso los estudiantes estudian solo lo que se requiere para evitar respuestas desagradables de los maestros o para asegurar calificaciones decentes (Schmuck, Kasser, & Ryan, 2000).

Teóricamente, se supone que la motivación extrínseca conduce a la acción (más que a la inacción), pero también implica una considerable ambivalencia y alienación de la acción que promueve (Ryan & Deci, 2000). Por lo tanto, se puede esperar que, si bien la motivación extrínseca llevaría a cierto compromiso, este sería relativamente superficial y de amplitud intelectual limitada. Entonces, estudiantes con motivación extrínseca solo estudiarían lo que es obligatorio y no mostrarían ningún interés en materias que están más

allá de los requisitos del docente, poniéndose metas extrínsecas en vez de metas intrínsecas las cuales le podrían resultar más beneficiosas (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005).

Por otro lado, las metas extrínsecas generalmente reflejan una sensación de inseguridad sobre uno mismo y también llevan a involucrarse en comportamientos más estresantes, egoístas y controlados que no satisfacen las necesidades de uno (Kasser & Ryan, 2001; Sheldon & Kasser, 1995). Por lo tanto, cuando los individuos están especialmente orientados hacia metas extrínsecas, es probable que ignoren sus NPB y participen en actividades que van en contra de su salud y satisfacción con la vida (Vansteenkiste, Lens, Soenens, & Luyckx, 2006). Esta distinción teórica entre metas intrínsecas y extrínsecas ha recibido apoyo empírico sustancial a través de análisis factoriales y asociaciones con una variedad de resultados (Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004).

Es importante destacar que la participación en la búsqueda de metas extrínsecas socava el aprendizaje y el bienestar, incluso para aquellos que realmente logran sus metas extrínsecas debido a que estas no satisfacen las NPB (Vansteenkiste, Lens, Soenens, & Luyckx, 2006; Vansteenkiste, Timmermans, Lens, Soenens, & Van den Broeck, 2008; Niemiec, Ryan, & Deci, 2009). Por lo tanto, la satisfacción de las NPB y el bienestar psicológico no dependen tanto de si las personas logran las metas, sino de qué buscan y cuál es el contenido de esta aspiración: intrínseco o extrínseco. Esta conclusión contrasta con todas las demás teorías de motivación estudiantil que argumentan que la búsqueda y el logro de metas valiosas es fundamental para el bienestar psicológico de los estudiantes.

De acuerdo con la teoría del contenido del metas, la búsqueda y el logro de metas intrínsecas fomentan un aprendizaje más profundo, mejor rendimiento, persistencia duradera y mayor bienestar psicológico que la búsqueda de metas extrínsecas (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004; Vansteenkiste, Lens, Soenens, & Luyckx, 2006) puesto que las metas intrínsecas aprovechan y vitalizan los recursos motivacionales internos de los estudiantes de maneras que las metas extrínsecas no lo hacen. La búsqueda y el logro de metas extrínsecas no fomentan estos beneficios motivacionales y de bienestar y, en realidad, suelen ser contraproducentes (Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004). La importancia relativa de las metas extrínsecas se correlaciona negativamente al bienestar y la importancia relativa de las metas intrínsecas relacionados positivamente con el bienestar. Varios estudios de campo experimentales han explorado las consecuencias para

el aprendizaje, el logro y la persistencia de metas intrínsecas en comparación con extrínsecas manipuladas experimentalmente (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004).

El presente estudio tiene como objetivo principal explorar la relación entre las necesidades psicológicas básicas (satisfacción o frustración), y el contenido de las metas (intrínseco o extrínseco), la satisfacción con la vida, *engagement* académico y agotamiento emocional en estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima (Perú). Asimismo, el estudio busca analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en la muestra de estudio.

Para predecir mejor el comportamiento de la muestra, las variables del estudio se dividirán en el *bright side* y el *dark side*. Desde el *bright side*, se espera que la satisfacción de las NPB, así como el contenido intrínseco de las metas sean predictores positivos del *engagement* académico y de la satisfacción con la vida en los estudiantes de posgrado (dos modelos, uno para cada variable de salida). Por otro lado, desde el *dark side*, se espera que la frustración de las NPB y el contenido de metas extrínseco sean predictores positivos del agotamiento emocional en los estudiantes de posgrado (un modelo para esta variable de salida). No obstante, se buscará relacionar de manera inversa las variables de salida del *bright side* con las variables predictoras del *dark side*, y viceversa (ver modelo en Apéndice A).

Método

Participantes

Se envió un correo electrónico a estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima invitándolos a participar en la investigación. Aquellos que aceptaron participar en el estudio accedieron al cuestionario virtual a través de un enlace. El criterio de inclusión de participantes en la investigación fue que estudiaran una maestría a tiempo parcial y cuenten con un trabajo a tiempo completo.

La investigación contó con 108 estudiantes, 54 mujeres y 54 hombres, con edades que oscilaban entre los 23 y 54 años ($M = 32$, $DE = 6.30$). La mayoría de los participantes reportaron ser solteros (57.4%, $N = 62$), seguidos por el grupo de casados (37%, $N = 40$) y finalmente por el grupo de los divorciados (5.6%, $N = 6$). Los participantes habían estudiado previamente carreras diversas tales como, Ingeniería (26.9%, $N = 29$), Administración (24.1%, $N = 24$), Psicología (13.9%, $N = 15$), Economía (11.1%, $N = 12$), Finanzas (6.5%, $N = 7$) y otras en menor medida (19.4%, $N = 21$). La mayor proporción de los estudiantes de la muestra estaba estudiando una Maestría en Administración de Empresas (42.6%, $N = 46$), seguidos por los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Organizacional y Recursos Humanos (32.4%, $N = 35$), Maestría en Finanzas (5.6%, $N = 6$), Maestría en Logística (5.6%, $N = 6$) y otros en menor medida (13.8%, $N = 15$). El nivel en el cual se desempeñaban los participantes fueron principalmente los siguientes: Analistas (18.5%, $N = 20$), Jefes de Áreas (18.5%, $N = 20$), Gerentes (15.7%, $N = 17$). y otros (47.2%, $N = 51$). En promedio, los participantes dedicaban 6 horas al estudio ($DE = 5.95$) a la semana (sin contar el número de horas que asistían a sus clases), llevando 13.1 créditos en promedio (entre 3 y 26 créditos).

Tratándose de un cuestionario virtual, el consentimiento informado se presentó al abrir el enlace de acceso (ver apéndice B). Los estudiantes debían leer el consentimiento y aceptarlo antes de responder el cuestionario. El consentimiento explicaba el propósito de la investigación, garantizaba el anonimato de esta y señalaba que su participación era voluntaria. Asimismo, se señaló que podían retirarse del estudio en el momento que quisieran cerrando la ventana del cuestionario sin que se vieran perjudicados por ello.

Medición

Las variables fueron evaluadas utilizando instrumentos de auto reporte. A continuación, se procederá a describir todos los instrumentos aplicados a los participantes en este estudio. Asimismo, se recolecto información descriptiva de los participantes mediante el uso de una ficha de datos generales (ver Apéndice C).

Índice de aspiraciones reducido. Este índice se utilizó para conocer la valoración de los participantes sobre sus metas intrínsecas y extrínsecas. La adaptación del índice al español fue realizada por Gargurevich y Matos (en elaboración). Es una versión reducida del Índice de Aspiraciones de Duriez, Vansteenkiste, Soenens y DeWitte (2007) de la versión original de Kasser y Ryan (1996).

Este instrumento divide los contenidos de metas en intrínsecos y extrínsecos. Las metas intrínsecas son aquellas que contienen la valoración del crecimiento personal, de las relaciones interpersonales y del apoyo que se brinda a la comunidad; las metas extrínsecas, contienen la valoración del éxito financiero, la fama y la imagen.

La prueba tiene un total de 12 ítems (seis para cada área) que se puntúan con una escala de tipo Likert, del 1 al 5, donde 1 se refiere a *nada importante* y 5 a *muy importante*. Un ejemplo de ítem de meta intrínseca es “Pienso que es importante que yo desarrolle mis talentos y mi personalidad.”. Un ejemplo de ítem de una meta extrínseca es: “Pienso que es importante que yo sea rico(a) y que tenga cosas caras”.

Para medir la confiabilidad de la prueba reducida de Duriez, et al. (2007) se usó el método de consistencia interna alfa de Cronbach, obteniendo .86 para metas extrínsecas y .94 para metas intrínsecas. Para medir la validez se realizó un análisis factorial exploratorio (con rotación de Varimax) que explicó el 77% de la varianza total con dos factores.

En Perú, Paredes (2017) llevó a cabo una investigación con estudiantes universitarios y obtuvo buenas evidencias de confiabilidad y validez. En cuanto a la validez, Paredes (2015) realizó un análisis factorial con rotación Varimax y explicó más del 50% de la varianza, obteniendo dos factores con cargas factoriales que oscilaron entre .41 y .79. En cuanto a la confiabilidad encontró un alfa de Cronbach de .78 en las metas Extrínsecas y .66 en las metas Intrínsecas.

Cuestionario de necesidades psicológicas básicas. Este cuestionario, elaborado por Chen et al. (2015), se usó para medir las NPB. Dicho instrumento consiste en 24 preguntas que se dividen en tres subáreas: autonomía, competencia y relación. Cuatro ítems miden la satisfacción de cada una de las necesidades (NPB desde el marco de la

SDT) y cuatro la frustración de cada una de éstas. El cuestionario cuenta con una escala Likert del 1 al 7, donde 1 significa *completamente falso* y 7 *completamente verdadero*. Un ejemplo de ítem para medir satisfacción de la NPB de autonomía es: “Siento que he estado haciendo lo que realmente me interesa”, en tanto que un ejemplo de frustración de la NPB de autonomía es; “Me siento presionado a hacer muchas cosas”.

Chen et al., (2015) aplicaron el cuestionario en una muestra multicultural de estudiantes universitarios, con buenas evidencias de confiabilidad. Así, en la satisfacción de la NPB de autonomía se obtuvo un alfa de Cronbach de .80, en competencia .80 y en relación .73. En las medidas de frustración se obtuvieron los indicadores de .75 en autonomía, .71 en competencia y .78 en relación. Para evaluar la validez se realizó un análisis factorial exploratorio de dos factores, satisfacción y frustración de NPB, (con rotación Promax) que explicó el 40.31%. Se practicaron análisis factoriales confirmatorios siguiendo el método de máxima verosimilitud robusto. El análisis confirmatorio final obtuvo un nivel de ajuste adecuado ($SBS-\chi^2(231) = 372.71$, CFI = 0.97, RMSEA = 0.03 and SRMR = 0.04) con 24 ítems que saturaban en 6 factores (tres de los cuales correspondían a satisfacción de NPB y los otros tres a frustración de NPB) y con cargas que iban de .64 a .89.

Por otro lado, Acha (2014), aplicó el cuestionario en una muestra de estudiantes universitarios de arte y encontró que, para satisfacción y frustración de las NPB, las fiabilidades alcanzaban un coeficiente alfa de Cronbach de .87 y .80 respectivamente. En cuanto a la validez se realizó un análisis factorial confirmatorio. Las cargas factoriales alcanzaron valores entre .56 y .81 acorde a lo esperado para satisfacción y para frustración.

Escala de satisfacción con la vida. Para medir el nivel de satisfacción con la vida en los participantes se usó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS, por sus siglas en inglés) hecha por Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985).

La prueba consiste en cinco ítems los cuales se responden mediante una escala Likert que va de 1 *muy en desacuerdo* a 7 *muy de acuerdo*. En base a estos puntajes se puede calcular la satisfacción con la vida que tiene la persona. Así, mayores puntajes representan una mayor satisfacción con la vida. Los ítems son afirmaciones como la siguiente: “En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.”.

En la prueba original de Diener et al. (1985) el instrumento obtuvo una fiabilidad alta con un coeficiente alfa de Cronbach de .87. La fiabilidad test-retest se realizó con un mes de intervalo y se obtuvo un coeficiente de .82. Asimismo, se recogieron evidencias

de validez convergente con la escala de autoestima ($r = .54, \rho < .01$) (Rosenberg, 1965) y validez discriminante con el rasgo de neuroticismo con el inventario de personalidad ($r = -.48, \rho < .01$) (Eysenck y Eysenck, 1964) y con el inventario de síntomas de Hopkins ($r = -.41, \rho < .01$) (Derogatis, Lipman, Rickels y Plomin, 1974) (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985).

En Perú, Martínez (2004) con una muestra de universitarios con buenas evidencias de confiabilidad y validez, realizó un análisis factorial de un solo factor, explicando el 57.65% de la varianza total. En cuanto a la consistencia interna, obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach .81.

Escala de *engagement* académico para estudiantes. El *engagement* académico se midió a través de la versión corta de la Escala de *engagement* académico para Estudiantes (UWES-S, por sus siglas en inglés), elaborada por Schaufeli, Bakker y Salanova (2006).

El cuestionario consta de nueve ítems, y contiene una escala Likert que va de 1 *nunca* a 5 *siempre*. En base a estos puntajes se puede calcular *engagement* académico que tiene la persona, mayores puntajes representan una mayor *engagement*. Los ítems son afirmaciones como la siguiente: “Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía”. Esta escala consta de tres subáreas del *engagement*: vigor, dedicación y absorción. Vigor se define como tener un alto nivel de energía y resistencia mental en las horas de estudio; dedicación se refiere al involucrarse y sentirse orgulloso y entusiasmado por el estudio realizado y finalmente, absorción implica poder estar inmerso en los estudios y muy concentrado en las actividades (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002).

En la prueba original de Schaufeli, Bakker y Salanova (2006), el instrumento obtuvo una consistencia interna alta con coeficientes alfa de Cronbach para las dimensiones de vigor, dedicación y absorción de .73, .76 y .70, respectivamente, y .84 para la escala total. Asimismo, se recogieron evidencias de validez divergente con la escala Utrecht Burnout, con sus tres áreas, ineficacia profesional ($r = -.70, \rho < .01$), cinismo ($r = -.61, \rho < .01$), agotamiento ($r = -.36, \rho < .01$) (Schaufeli & Van Dierendonck, 2000).

En Perú no se han publicado estudios usando esta prueba. No obstante, en Chile, Portalanza Chavarría et al. (2017) encontraron evidencias de confiabilidad y validez de la escala en una muestra de universitarios y realizaron un análisis factorial de dos factores debido a que los ítems de vigor y absorción cargaban en un solo factor, explicando el

70.5% de la varianza total, con todos los ítems presentando cargas factoriales mayores a .60, con un rango de .65 a .91. En cuanto a la consistencia interna, obtuvieron los coeficientes de Cronbach de .84, .87 y .85 para las dimensiones de vigor, dedicación y absorción; para la escala total obtuvieron un coeficiente de .91.

La presente investigación adaptó una nueva versión del instrumento más acorde con el uso de la lengua española en Lima ya que la versión chilena usaba algunas expresiones particulares que podrían limitar la comprensión de instrumento. Para ello, se solicitó la participación de un grupo de jueces ($N = 7$), psicólogos de formación y docentes de una Facultad de Psicología de Lima con un buen dominio del idioma inglés siendo el castellano su lengua materna. Para estar seguros de que la versión propuesta se ajustaba mejor a la muestra de este estudio, se presentaron los ítems de la versión original en inglés, los de la adaptación chilena y una adaptación para esta investigación, pidiéndoles a los jueces que revisaran cada ítem señalando cuál de las adaptaciones preferían y/o si tenían alguna sugerencia diferente a la planteada. Se usó el criterio de Guilford (citado en Ecurra, 1988) del 88% de acuerdo mínimo (ver apéndice D).

Inventario de *burnout* de Maslach para estudiantes. Sólo se utilizó la dimensión de Agotamiento Emocional, ya que ésta es la dimensión más estudiada y se percibe como la parte central del *burnout* académico (McManus, Winder, & Gordon, 2002; Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2005). El agotamiento emocional es la dimensión que se encuentra más relacionada con el estrés y es la dimensión que puede afectar al individuo más allá del ambiente de estudio (Bresó, Schaufeli, & Salanova, 2011). Para poder medir el nivel de Agotamiento Emocional se utilizaron los ítems correspondientes a el Agotamiento Emocional del Inventario de *Burnout* de Maslach para estudiantes (MBI-SS por sus siglas en inglés) propuesto por Schaufeli et al. (2002).

La dimensión de Agotamiento Emocional consta de cinco ítems y se responde con una escala Likert que va del a 1 (*nunca*) al 5 (*siempre*). Mayores puntajes en la escala representan un mayor nivel de agotamiento emocional. Los ítems son afirmaciones como la siguiente: “Estoy emocionalmente agotado/a por mis estudios” (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002).

En la prueba original de Schaufeli et al. (2002) la dimensión de agotamiento emocional obtuvo una consistencia interna alta con coeficientes alfa de Cronbach .83. En cuanto a la validez obtuvo una KMO de .92 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa.

En Perú no se han publicado estudios usando esta prueba. Por ello, se decidió realizar una adaptación al español de la misma como parte de esta investigación. En este sentido, se solicitó la participación de un grupo de jueces ($N = 7$), psicólogos de formación y docentes de una Facultad de Psicología de Lima con un buen dominio del idioma inglés siendo el castellano su lengua materna. Para estar seguros de que la versión propuesta se ajustaba mejor a la muestra de este estudio, se presentaron los ítems de la versión original en inglés y una adaptación para esta investigación, pidiendo a los jueces que revisaran cada ítem señalando cuál de las adaptaciones preferían y/o si tenían alguna sugerencia diferente a la planteada. Se usó el criterio de Guilford (1954, citado en Escurra, 1988) del 88% de acuerdo mínimo (ver apéndice D).

Procedimiento

Se coordinó con los decanos de cada maestría de la universidad privada de que aceptó participar en el presente estudio. Para ello se envió un correo electrónico explicando, a cada decano, los objetivos de la investigación y se les solicitó que, si estaban de acuerdo, les enviaran una comunicación a sus estudiantes solicitando su participación voluntaria y anónima. Así, en el mensaje, se envió también el enlace al cual ingresarían los posibles participantes. Al abrir el enlace, se presentó el consentimiento informado, donde se señaló el objetivo del estudio (nuevamente) y se indicó que la participación era anónima y voluntaria. Por lo tanto, también se indicó que los participantes podían retirarse o dejar de responder el cuestionario cuando lo desearan sin que esto los perjudique de alguna manera. Así, los datos se recogieron de forma virtual en las clases de posgrado, a mediados del ciclo. El cuestionario estaba ordenado de modo que los participantes empezaban por completar la ficha de datos generales, luego el Índice de Aspiraciones, el Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas, la Escala de Satisfacción con la Vida, Escala de *Engagement* Académico para Estudiantes (UWES-S) y el Agotamiento Emocional (MBI-SS).

Análisis de Datos

Los datos se analizaron utilizando la versión 24 del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Se realizaron análisis de componentes principales para estudiar las evidencias de validez de constructo. Para analizar la fiabilidad se usó el método de consistencia interna alfa de Cronbach.

Después, se evaluaron los valores de la asimetría ($<|3|$) y curtosis ($<|10|$) para ver si la distribución de las variables era normal (Kline, 2010), examinando que no existan casos extremos de falta de normalidad.

Luego, se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) para entender la muestra estudiada. Finalmente, para analizar las relaciones entre las variables se realizaron correlaciones bivariadas (Pearson) y se practicaron regresiones lineales múltiples jerárquicas para comprobar las hipótesis.





Resultados

En el presente estudio se investigó la relación entre las NPB (satisfacción o frustración), el contenido de las metas (intrínsecos o extrínsecos), el bienestar visto como satisfacción con la vida, el *engagement* académico y agotamiento emocional en estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima.

Análisis preliminares

En el presente apartado se presentarán los análisis realizados acerca de la normalidad en la distribución de las variables, validez de constructo y confiabilidad de los instrumentos usados en esta investigación. Se seguirá por exponer los análisis descriptivos de las variables.

Evidencia de validez de constructo y de confiabilidad de los instrumentos

Se realizó un análisis factorial exploratorio (método de componentes principales) para analizar las evidencias de validez de constructo de cada variable. Se verificó que la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sea mayor a .50 y que la prueba de esfericidad de Bartlett sea significativa. Se siguieron las pautas de Field (2009) solicitando la extracción del número de factores de acuerdo con cada instrumento y se observó que los factores expliquen más de un 50% de la varianza. Finalmente, se revisó que las cargas factoriales por ítem sean mayores o iguales a .30 (Kline, 2010).

Como se observa en la Tabla 1, las medidas de KMO se ubicaron en un rango de .68 a .87, por encima del .50, lo cual indica que la muestra era adecuada para los análisis (Field, 2009). Asimismo, se observa que la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa para todas las variables, señalando que las correlaciones eran apropiadas para realizar un análisis de componentes principales. Por tanto, se concluye que se puede continuar con la interpretación de los resultados.

Con respecto al contenido de metas, se realizaron dos análisis de componentes principales con rotación Varimax. En ambos análisis, se solicitó la extracción de dos factores. En el análisis final, los factores explicaron el 59.59% de la varianza. El factor metas intrínsecas explicaba un 25.15% de la varianza y obtuvo cargas factoriales entre .65 y .79; mientras que el factor metas extrínsecas explicó un 34.44% de la varianza con cargas factoriales entre .71 y .88.

En el análisis preliminar de componentes principales del Índice de Contenido de Metas, el KMO fue de .74 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 558,073$, $gl = 66$, $p < .01$). Ambos factores explicaron el 53.15% de la varianza. Se encontró que los ítems 2, 3 y 4 cargaban en dos componentes y la carga más alta estaba en el componente opuesto al que debería aportar (de acuerdo con su contenido). Asimismo, el ítem 6 fue excluido por saturar en el componente que no correspondía con una carga de .75, esto es, en aspiraciones extrínsecas en vez de intrínsecas. Por estas razones, estos cuatro ítems fueron excluidos del análisis y se realizó con ocho ítems.

La variable NPB comprende dos factores, frustración y satisfacción. Por lo tanto, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Promax. Los dos factores explicaron un 43.81% de la varianza total, el cual se encuentra por debajo del 50% propuesto por Field (2009). Esto es consistente con el estudio original planteado por Chen et al. (2015), así como otras aplicaciones en diversas poblaciones (Aedo, 2016; Rodríguez, 2017; Sarria, 2018; Koc, 2019). El primer factor, satisfacción de necesidades explicaba 34.43%, mientras que el segundo factor frustración de necesidades explica un 9.37% de la varianza. No obstante, las cargas factoriales fueron adecuadas obteniendo un rango de .38 a .92 para satisfacción, y de .35 a .79 para frustración.

En las siguientes variables se realizaron análisis de componentes principales con rotación Varimax. Para la satisfacción con la vida se solicitó un solo factor, el cual explicó el 60.13% de la varianza, con cargas factoriales entre .70 y .83. Similarmente, se solicitó la extracción de un solo factor para *engagement* académico y se explicó el 60.13% de la varianza con un rango de cargas factoriales entre .61 y .87. Finalmente, para agotamiento emocional también se solicitó un solo factor el cual explicó el 62.44% de la varianza, con rangos de cargas factoriales entre .70 y .83.

Tabla 1

Medida KMO de adecuación del muestreo, prueba de esfericidad de Bartlett de acuerdo con cada instrumento, rango de cargas factoriales y varianza explicada.

	Medida KMO	Prueba de esfericidad de Bartlett	Número de factores solicitados	Rango de Cargas Factoriales	Varianza Explicada
Aspiraciones: Extrínsecas e Intrínsecas	.68	$X^2(28)=268.81,$ $p<.001$	2	.65 - .79 .71 - .88	59.59%
Necesidades Psicológicas Básicas	.87	$X^2(105)=1187.27,$ $p<.001$	2	.38 - .91 .35 - .79	43.81%
Satisfacción con la vida	.81	$X^2(10)=194.20,$ $p<.001$	1	.70 - .83	60.13%
<i>Engagement</i> académico	.86	$X^2(36)=634.78,$ $p<.001$	1	.61 - .87	59.91%
Agotamiento emocional	.78	$X^2(10)=235.59,$ $p<.001$	1	.70 - .83	62.44%

La confiabilidad de los instrumentos se estudió con el método de consistencia interna (alfa de Cronbach), tomando como referencia valores de al menos .70 para ser considerados como aceptables (Aiken, 2002). En cuanto a la correlación elemento-total corregida deberían tener valores iguales o por encima de .30 para ser aceptables (Field, 2009). Los resultados del coeficiente Alfa de Cronbach y del rango correlaciones ítem-total corregida para cada variable se muestran en la Tabla 2.

Todas las variables presentaron coeficientes alfas de Cronbach por encima de .82, a excepción de metas intrínsecas. Tal como se puede observar en esta muestra, en el índice de aspiraciones reducido, la subescala de metas intrínsecas obtuvo una baja confiabilidad ($\alpha=.66$); sin embargo, al ser un análisis exploratorio, se consideró adecuada para el análisis (George & Mallery, 2003). Esta situación también se produjo en otra investigación realizada en Perú en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado (Paredes, 2017). Del mismo modo, los rangos de correlaciones ítem total corregida para todas las variables estudiadas obtuvieron valores mayores a .3.

Tabla 2

Alfas de Cronbach y rangos de correlaciones ítem total corregidas de las variables

	Alfa de Cronbach	Rango de correlaciones ítem total corregida
Metas Intrínsecas	.66	.38 - .50
Metas Extrínsecas	.83	.58 - .75
Satisfacción de NPB	.89	.52 - .80
Frustración de NPB	.86	.40 - .67
<i>Engagement</i> Académico	.91	.55 - .80
Agotamiento Emocional	.85	.55 - .73
Satisfacción con la Vida	.82	.55 - .72

Por lo tanto, los instrumentos empleados muestran evidencias de validez y confiabilidad en esta muestra para continuar con los siguientes análisis.

Pruebas de normalidad de las variables de estudio

Para analizar la distribución de las variables de estudio se revisaron los valores de asimetría y curtosis. La asimetría debería ser menor que $|3|$ y la curtosis menor a $|10|$ para determinar que no existieron casos extremos de falta de normalidad (Kline, 2010). Todas las variables mostraron valores adecuados por lo cual cumplen los requisitos de una distribución normal (ver Tabla 3).

Tabla 3

Asimetría y curtosis de las variables de estudio

	Asimetría	Curtosis
Metas Intrínsecas	-1.13	1.57
Metas Extrínsecas	-.62	-.41
Satisfacción de NPB	-1.08	.92
Frustración de NPB	.49	-.63
Satisfacción con la Vida	-.52	.19
<i>Engagement</i> Académico	-.96	1.02
Agotamiento Emocional	.10	-.58

$N = 108$

Análisis descriptivos (Medias y DE) y relación entre las variables de estudio

Respecto a los análisis descriptivos se presentan las medias y desviaciones estándar de las variables de estudio en la tabla 4. Del mismo modo, para analizar las relaciones entre las variables del estudio se utilizaron análisis de correlaciones bivariados, debido a que todas las variables tenían una distribución paramétrica se hizo uso del coeficiente rho de Pearson. Para medir la magnitud de las relaciones se utilizaron los criterios de Cohen para las ciencias sociales (1992) siendo: $r = .10$ a $.30$ leve, $r = .30$ a $.50$ moderado, $r = .50$ a más fuerte. Las correlaciones se hicieron tanto entre escalas como intra-escalas.

Como se puede observar en la Tabla 4 hay una correlación negativa, fuerte y significativa intra-escala entre satisfacción de NPB y frustración de NPB. Asimismo, se observan correlaciones fuertes y significativas entre las siguientes variables del estudio: satisfacción con la vida y satisfacción de NPB y *engagement* académico con agotamiento emocional.

En el caso de las relaciones significativas y moderadas encontramos las siguientes correlaciones: satisfacción con la vida y frustración de NPB, *engagement* académico con satisfacción de NPB, satisfacción con la vida y *engagement* académico, satisfacción con la vida y agotamiento emocional, agotamiento y satisfacción de NPB, y agotamiento con frustración de NPB. Sólo se encontraron dos correlaciones leves: agotamiento emocional y frustración de NPB y metas extrínsecas con frustración de NPB.

Tabla 4

Medias, desviación estándar y correlaciones entre las variables del estudio (N = 108)

	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	3	4	5	6
1 Metas Intrínsecas	4.32	.60						
2 Metas Extrínsecas	3.25	.94	-.07					
3 Satisfacción de NPB	4.34	.54	.12	-.08				
4 Frustración de NPB	2.00	.70	-.01	.21*	-.60**			
5 Satisfacción con la Vida	3.91	.71	.09	.09	.69**	-.48**		
6 <i>Engagement</i> Académico	3.76	.75	.15	-.01	.38**	-.06	.35**	
7 Agotamiento Emocional	2.66	.98	-.09	.19	-.32**	.24*	-.35**	-.50**

Nota. * $\rho < .05$, ** $\rho < .01$

Para comprobar las hipótesis del estudio se realizaron regresiones lineales múltiples. En el *bright side* se realizaron dos regresiones puesto que se consideraron dos variables de salida: satisfacción con la vida y *engagement* académico y, en ambos casos, se consideraron como variables predictoras las metas intrínsecas y la satisfacción de NPB. En el *dark side* se consideró la variable de salida agotamiento emocional y como predictoras las metas extrínsecas y la frustración de NPB. Como se puntualizó en los objetivos del estudio también se realizaron análisis de regresión con agotamiento como variable de salida y los predictores del *bright side*; y con satisfacción con la vida y *engagement* académico como variables de salida, y los predictores de *dark side* (ver apéndice A).

La satisfacción y frustración de NPB, no se pudieron analizar juntas, ya que estas están altamente correlacionadas entre sí y suprimen sus efectos mutuamente. También se controlaron las variables de edad y sexo, pero estas no mostraron tener un efecto en las variables de salida por lo que se tomó la decisión de descartarlas y se volvió a correr los resultados sin estas variables (ver Tabla 5 y Tabla 6).

Se encontró desde el modelo del *bright side* que la satisfacción de NPB predijo positivamente el *engagement* académico y explicó un 16% de la varianza ($R^2 = .16$, $F(2, 105) = 9.60$, $p < .001$). También, se encontró que la satisfacción de NPB predijo positiva y fuertemente la satisfacción con la vida de los estudiantes, explicando un 48% de la varianza ($R^2 = .48$, $F(2, 105) = 47.81$, $p < .001$). Los resultados obtenidos no demuestran que las metas intrínsecas sean predictoras de *engagement* académico y satisfacción con la vida.

Por otro lado, se hicieron los análisis de las variables independientes del *bright side* como predictoras del agotamiento emocional. Nuevamente se encontró de la satisfacción de NPB predecían inversamente el agotamiento emocional, explicando un 10% de la varianza ($R^2 = .10$, $F(2, 105) = 6.09$, $p < .01$), pero, no se evidenció ningún efecto de las metas intrínsecas.

Tabla 5

Regresiones del bright side incluyendo el agotamiento emocional.

	<i>Coefficientes estandarizados (β)</i>		
	<i>Engagement Académico</i>	<i>Satisfacción con la Vida</i>	<i>Agotamiento Emocional</i>
Contenido de Metas			
Metas Intrínsecas	.11	.01	-.06
Necesidades Psicológicas Básicas			
Satisfacción	.36***	.69***	-.31**
R²	.16	.48	.10

*. $\rho < .05$, **. $\rho < .01$, ***. $\rho < .001$

En el modelo del *dark side* se encontró que la frustración de NPB explicaba ligeramente el agotamiento emocional, explicando un 8% de la varianza ($R^2 = .08$, $F(2, 105) = 4.38$, $\rho < .05$). Sin embargo, las metas extrínsecas no mostraron tener ningún efecto en el agotamiento emocional.

Se realizó el análisis con las variables predictivas del *dark side* con las variables de salida del *bright side*. Se encontró que la frustración de NPB predice negativamente la satisfacción con la vida, explicando un 24% de la varianza ($R^2 = .24$, $F(2, 105) = 16.14$, $\rho < .001$). El contenido de metas extrínseco no mostro tener un efecto en esta variable de salida significativo. El *engagement* académico no evidencio poder ser explicado por ninguna de estas variables predictivas.

Tabla 6

Regresiones del dark side incluyendo la satisfacción con la vida y el engagement académico.

	<i>Coefficientes estandarizados (β)</i>		
	<i>Agotamiento Emocional</i>	<i>Satisfacción con la Vida</i>	<i>Engagement Académico</i>
Contenido de Metas			
Metas Extrínsecas	.14	.01	.00
Necesidades Psicológicas Básicas			
Frustración	.21*	-.49***	-.06
R²	.08	.24	.00

*. $\rho < .05$, **. $\rho < .01$, ***. $\rho < .001$



Discusión

El objetivo del presente estudio fue estudiar el bienestar de los estudiantes de posgrado analizando la satisfacción o frustración de sus NPB y el contenido intrínseco o extrínseco de sus metas, y la relación con su bienestar psicológico entendido como la satisfacción con la vida, el *engagement* académico y el agotamiento emocional en una universidad privada de Lima. Así como analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en el estudio.

Como propone Bartholomew et al. (2011), se utilizó el modelo del *bright side* y del *dark side* de la motivación para predecir el funcionamiento de las personas. Tomando como referencia la Teoría de la Autodeterminación, así como la evidencia empírica consultada previamente, se consideró que la satisfacción o frustración de NPB y el contenido intrínseco o extrínseco de las metas servirían de predictores del bienestar y el agotamiento. Se encontraron resultados acerca de estos en una muestra de 108 estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima, estudiando maestrías relacionadas con negocios, que a su vez están trabajando a tiempo completo. Los resultados se discutirán en los siguientes apartados.

Los instrumentos utilizados para el análisis presentaron evidencias de validez y confiabilidad adecuadas, lo cual permitió su uso en la presente investigación y facilita el uso de estos instrumentos en investigaciones futuras con muestras similares. No obstante, el índice de aspiraciones reducido y el cuestionario de NPB necesitan una explicación adicional.

En el índice de aspiraciones reducido, al solicitar la extracción de dos factores (los cuales corresponden a los tipos de metas extrínsecas e intrínsecas), se encontró un alfa de Cronbach de .66 en las metas intrínsecas, el cual es relativamente bajo. Este coeficiente señala que los resultados podrían ser cuestionables según Field (2009). No obstante, según George y Mallery (2003) se puede usar en una investigación exploratoria. Los resultados de esta subescala presentan un rango de correlación elemento-total corregida entre .38 y .50, valores por encima de .30 mostrando que tiene una consistencia interna adecuada (Field, 2009). En otras aplicaciones del instrumento se encontraron evidencias de confiabilidad, alfa de Cronbach variados, en estudiantes universitarios peruanos en los que se encontró un coeficiente de .66 (Paredes, 2017), en estudiantes universitarios ingleses .68 (Leung & Law, 2019), en estudiantes de medicina peruanos .72 (Franco, 2017) y en adultos húngaros .81 (Martos & Kopp, 2012).

Por otro lado, en el cuestionario de necesidades básicas realizada por Chen et al. (2015), al realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación Promax se encontró que este cuestionario explicaba un 43.81% de la varianza total. Esto no cumple con los criterios propuestos por Field (2009) de explicar por lo menos el 50% de la varianza total. Aun así, según los criterios de Meyers, Salovey y Caruso (2002), a partir de un 30% de varianza explicada es aceptable. No obstante, se realizó una revisión de la literatura, donde se encontró que en la prueba original se explicaba un 40.31% de la varianza (Chen, y otros, 2015); similarmente, las aplicaciones en Perú de este mismo cuestionario en diversas muestras peruanas explicaron menos del 50% de la varianza en alumnos de secundaria peruanos (Aedo, 2016), deportistas escolares (Rodríguez, 2017), estudiantes universitarios de ingeniería (Sarria, 2018) y profesores de colegio (Koc, 2019).

Los resultados encontrados demostraron el cumplimiento de esta hipótesis parcialmente, debido a que las NPB explicaron el bienestar y el agotamiento, mientras que el contenido intrínseco o extrínseco de las metas no logro explicar ninguna de las variables.

Acorde con la teoría de la autodeterminación, los estudiantes con necesidades psicológicas satisfechas y con contenido de metas intrínseco, tendrán un mayor bienestar percibido como mayor satisfacción con la vida, mayor *engagement* académico y menores niveles de agotamiento emocional (Deci & Ryan, 2000; Cotton, Dollard, & De Jonge, 2002; Bakker, van Emmerik, & Euwema, 2006; Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Vansteenkiste, Soenens, & Duriez, 2008; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Carter, Reschly, Lovelace, Appleton, & Thompson, 2012). Por lo contrario, los estudiantes con necesidades psicológicas frustradas y con contenido de metas extrínseco, tendrán un menor bienestar percibido como menor satisfacción con la vida, menor *engagement* académico y mayores niveles de agotamiento emocional (Locke, 1996; Tyssen, Vaglum, Grønvold, & Ekeberg, 2001; Bakker, van Emmerik, & Euwema, 2006; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis, & Lens, 2011).

Para poder explicar mejor estas conductas fue necesario separarlas como el *bright* y el *dark side* como propone Bartholomew et al. (2011) para poder explicar mejor el funcionamiento, separando los factores positivos como variables predictoras positivas y los factores negativos como variables predictoras negativas.

De acuerdo con esto, los resultados de la investigación corroboran una parte de la hipótesis del *bright side* de la motivación: la satisfacción de NPB en los estudios predice positivamente la satisfacción con la vida y el *engagement* académico. Lo cual se vio también en estudiantes de pregrado americano y alemán con una mayor satisfacción de NPB predecían un mayor bienestar (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004). Del mismo modo, trabajadores de edades similares a la de los participantes del estudio presentaron los mismos resultados, mostrando el poder predictor de la satisfacción de las necesidades en la satisfacción con la vida y el *engagement* (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, & Lens, 2010). Esto prueba como la satisfacción de NPB en los estudios es indispensable para poder llevar una vida con un mayor bienestar, lo cual afecta todos los ámbitos de la vida de una persona e incluso su valoración cognitiva de su vida (Rijavec, Brdar, & Miljković, 2011; Ryan & Deci, 2017). Demostrando que para llevar mejor la vida académica es importante tener las necesidades psicológicas del día-a-día satisfechas en los estudios de posgrado (Sheldon & Niemiec, 2006; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Ryan & Deci, 2017).

Sin embargo, no se encontró un efecto significativo de las metas intrínsecas en la satisfacción con la vida, ni en el *engagement* académico, contrario a lo que se había hipotetizado. En un estudio realizado por Vansteenkiste, Duriez, Simons, y Soenens (2006) se encontró que en estudiantes de administración y carreras similares las metas intrínsecas eran menos valoradas que las metas extrínsecas, debido a que el efecto del contenido de las metas depende de la coincidencia entre los valores propios y los valores que se destacan en el entorno. Por lo tanto, las metas extrínsecas deberían ser predictoras del bienestar entre las personas que viven en un entorno orientado extrínsecamente (Sagiv & Schwartz, 2000; Sheldon & Krieger, 2004; Vansteenkiste, Duriez, Simons, & Soenens, 2006). Siguiendo ese razonamiento, es posible que las diferentes profesiones y las diferentes orientaciones que se favorecen en los respectivos lugares de trabajo hagan que esta muestra tenga un carácter heterogéneo, y que esta situación se refleje en los resultados obtenidos. Lo cual explicaría por qué en este grupo de estudiantes de posgrado no se encontró una relación entre metas intrínsecas y bienestar. Otro de los posibles problemas está relacionado con el tamaño de la muestra, es necesario hacer nuevos estudios con muestras más amplias para poder ver el efecto de esta variable. Todo estaría explicado por las NPB, más que por las metas.

En cuanto al *dark side*, nuevamente, se pudo corroborar solo partes de la hipótesis en base a los resultados obtenidos. Se pudo evidenciar que la frustración de necesidades psicológicas básicas mostraba tener un efecto significativo en el agotamiento emocional de los estudiantes. Nuevamente, los resultados se encuentran en la misma línea que los resultados de personas que trabajaban en diferentes industrias y puestos con edades similares en Bélgica, los cuales también probaron la relación predictiva de la frustración de NPB sobre el agotamiento emocional (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, & Lens, 2010). Esto se debe a que la frustración de necesidades causa sentimientos de fracaso, inferioridad y soledad, los cuales pueden bajar el nivel de energía de las personas y por lo contrario la satisfacción puede energizar a las personas causando mayor sensación de bienestar (Deci & Ryan, 2000).

De manera similar al *bright side*, no se pudo encontrar un efecto significativo del contenido de metas extrínseco con la variable de salida del *dark side* – agotamiento emocional. Como mencionamos previamente, el efecto del ambiente orientado extrínseco o intrínsecamente repercute en la percepción del bienestar (Sagiv & Schwartz, 2000; Sheldon & Krieger, 2004; Vansteenkiste, Duriez, Simons, & Soenens, 2006). Sin embargo, para demostrarlo sería necesario hacer un nuevo estudio con una muestra mayor, en donde todas las carreras y ambiente de trabajo tengan un número representativo.

La mayor parte de las hipótesis acerca del *bright* y del *dark side* se pudieron confirmar mediante los resultados del estudio. Esto coincide con lo estipulado por Bartholomew et al. (2011) acerca de los factores positivos teniendo un mayor poder explicativo sobre el funcionamiento adaptativo y funcional de las personas y que las variables negativas pueden explicar mejor el malfuncionamiento y factores negativos.

Por otro lado, se pudo confirmar el poder predictor que tuvo la satisfacción de NPB en el agotamiento emocional de los estudiantes corroborando la segunda parte de la hipótesis que no formaba parte del modelo *bright*. Estos resultados también se pudieron observar en el estudio llevado a cabo por Van den Broeck et al. (2010), quienes aparte de investigar el bienestar también lo analizaron utilizando el *burnout* y sus tres dimensiones. Esto muestra la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas como un factor protector ante el malestar – agotamiento emocional (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Bresó, Schaufeli, & Salanova, 2011; Rijavec, Brdar, & Miljković, 2011; Ryan & Deci, 2017). Cuando las personas experimentan mayor nivel de satisfacción de necesidades también se energizan

internamente, lo cual se asocia negativamente con el agotamiento emocional (Deci & Ryan, 2008).

Similarmente fuera del modelo del *dark side*, la frustración de NPB también tuvo un poder explicativo importante sobre la satisfacción con la vida. Nuevamente, esta fue una relación con bastante evidencia teórica, ya que se ha probado en diversas ocasiones (deCharms, 1979; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Ryan & Deci, 2017). Chen et al. (2015), encontraron esta misma relación predictiva en estudiantes de Bélgica, China, Estados Unidos y Perú. Esto muestra que la frustración de NPB puede llegar a predecir el malestar y aumenta las vulnerabilidades para la defensividad y la psicopatología (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

En ese sentido, a través de esta investigación, se recomendaría difundir los resultados, para poder promover la investigación en los estudiantes de posgrado, a quienes se les puede fomentar el bienestar a través del estudio, ayudándolos a satisfacer sus NPB (Niemiec, Ryan, & Deci, 2009; Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis, & Lens, 2011; Ryan & Deci, 2017) debido a que estos estudiantes presentan tener mayores demandas laborales, personales y académicas que los pueden llevar a bajos niveles de bienestar (Tyssen, Vaglum, Grønvold, & Ekeberg, 2001; Stallman, 2010; Siu, Bakker, & Jiang, 2014). La satisfacción de las NPB incluso tiene un rol protector debido a que predicen mayores niveles de conductas saludables, mayor vitalidad, mejor calidad de vida, menores conductas de riesgo y menor nivel de ansiedad y depresión (Ng, y otros, 2012). Por lo contrario, la frustración de NPB muestra relación con menor sensación de competencia, dificultad con la solución de problemas e incluso pensamientos negativos (Britton, Van Orden, Hirsch, & Williams, 2014).

Además, para poder entender mejor a los estudiantes de postgrado con trabajo a tiempo completo, ya que existen pocas investigaciones de este instrumento en esta muestra (Arambewela & Hall, 2007), y así poder incluir las observaciones del índice de aspiraciones, se debería de ejecutar una serie de entrevistas cognitivas a los evaluados para así poder entender cuál es su opinión y comprensión sobre esta prueba realizada. Del mismo modo, sería pertinente realizar un estudio cualitativo para poder ubicar y conocer las opiniones de los estudiantes acerca del instrumento.

De igual manera, sería recomendable realizar una investigación similar con una muestra de mayor tamaño para poder realizar un análisis de senderos que permita analizar un modelo en el que se consideren todas las variables juntas controladas por la varianza de otras variables. Con esta manera de procesar los datos, se puede ver como un caso

especial de modelado de ecuaciones estructurales, uno en el que solo se emplean indicadores únicos para cada una de las variables en el modelo causal.

También, para poder entender mejor la relación entre estos constructos y el resultado “final” académico, de modo que se pueda dar a la investigación un resultado tangible con el que se pueda mostrar un efecto directo o realizar un estudio longitudinal de forma que se pueda estudiar como empiezan y terminan los estudios de posgrado. Incluso, podrían incluir los síntomas físicos que pueden mostrar los estudiantes por el estrés en los estudios de posgrado (Maslach, Schaufeli, & Leiter, Job burnout, 2001; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Bresó, Schaufeli, & Salanova, 2011).

Cabe mencionar, que es importante reconocer que este es un estudio inicial y que busca entender mejor el funcionamiento de estas variables en este tipo de muestra. Lamentablemente, no fue posible acceder a una muestra mayor de los estudiantes de este grupo, por lo que no es posible generalizar estos resultados a la población de estudiantes de posgrado más allá de la institución en la que se hizo la investigación. Sin embargo, es interesante para futuras investigaciones considerar que quizás las metas (intrínsecas o extrínsecas) son compartidas por las personas interesadas en este tipo de carreras por lo que quizás se encuentren resultados similares en otras instituciones. La investigación se realizó con 108 estudiantes de posgrado de una universidad privada con una visión de negocios en Lima. En esa misma línea sería interesante confirmar si estos resultados se obtienen en estudios de posgrado de otros rubros o los comportamientos en estudiantes de posgrado en universidades públicas.

Por otro lado, éste fue un estudio transversal, de modo que los datos solo fueron recogidos en un determinado espacio y tiempo, por lo que no se puede determinar la causalidad entre las variables predictivas y las variables de salida. Finalmente, todos los instrumentos de este estudio fueron autoinformes, de modo que los resultados de estos pueden tener ciertos sesgos. Al hacer uso de autoinformes, los resultados pueden ser vulnerables a ser manipulados, debido a exageraciones de la muestra o a la disimulación de estos (Montalvo & y Echeburúa, 2006). Similarmente, pueden ser sesgados por deseabilidad social, lo cual, se ha encontrado que ocurre en prácticamente todos los tipos de medidas de autoinforme y en casi todas las literaturas de ciencias sociales (Fisher, 1993; Van de Mortel, 2008). Sin embargo, sigue siendo una medida ampliamente empleada. Para poder abarcar mayores variables y puntos de vista, sería relevante incluir otros métodos de recolección de información como la evaluación que realizan los

profesores sobre el compromiso de los estudiantes, medidas fisiológicas de ansiedad, entre otros.





Referencias

- Acha, M. P. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Aedo, A. (2016). *Estilos de crianza, necesidades psicológicas básicas, bienestar y el rendimiento académico*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Aiken, L. R. (2002). *Psychological testing and assessment* (11th ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Arambewela, R., & Hall, J. (2007). A model of student satisfaction: International postgraduate students from Asia. *European Advances in Consumer Research, 8*, 129-135.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*(5), 397-413.
- Bakker, A. B., Vergel, A. I., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion, 39*(1), 49-62.
- Bakker, A., van Emmerik, H., & Euwema, M. C. (2006). Crossover of Burnout and Engagement in Work Teams. *Work and Occupations, 33*(4), 464-489.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*, 1459-1473.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education, 61*(4), 339-355.
- Britton, P. C., Van Orden, K. A., Hirsch, J. K., & Williams, G. C. (2014). Basic psychological needs, suicidal ideation, and risk for suicidal behavior in young adults. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 44*(4), 362-371.
- Cacioppo, J. T., & Berntson, G. G. (1999). The affect system: Architecture and operating characteristics. *Current directions in psychological science, 8*(5), 133-137.

- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61-73.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., . . . Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction need frustration and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cotton, S. J., Dollard, M. F., & De Jonge, J. (2002). Stress and student job design: Satisfaction, well-being, and performance in university students. *International Journal of Stress Management*, 9(3), 147-162.
- Cowen, E. L. (1991). In pursuit of wellness. *American psychologist*, 46(4), 404.
- deCharms, R. (1979). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- 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(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Kahneman, D., Tovc, W., & Arora, R. (2010). Income's Association with Judgments of Life Versus Feelings. En E. Diener, R. Lucas, U. Schimmack, & J. Helliwell, *International Differences in Well-Being* (págs. 3-15). New York: Oxford University Press.

- Diener, E., Napa Scollon, C., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E. (2009). Positivity and the Construction of Life Satisfaction Judgments: Global Happiness is Not the Sum of its Parts. En E. Diener, *Culture and Well-Being* (págs. 29-243). Dordrecht: Springer.
- Dunn, E. W., Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2003). Location, location, location: The misprediction of satisfaction in housing lotteries. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(11), 1421-1432.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Duriez, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & De Witte, H. (2007). The Social Costs of Extrinsic Relative to Intrinsic Goal Pursuits: Their Relation with Social Dominance and Racial and Ethnic Prejudice. *Journal of Personality*, 75(4), 757-782.
- Escurre, L. (1988). Cuantificación de la Validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(2), 103-111.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 227-243.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th ed.). London: SAGE.
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 313-315.
- Franco, I. (2017). *Relación entre el bienestar subjetivo y las aspiraciones de vida en estudiantes de medicina de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4th ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Gil-Monte, P. R., & Moreno-Jiménez, B. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). En *Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar* (págs. 36-37). Madrid: Pirámide.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890-898.

- Jang, H., Joo Kim, E., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction, 43*, 27-38.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology, 101*, 644-661.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin, 22*(3), 280-287.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. En P. Schmuck, & K. M. Sheldon, *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (págs. 116-131). Goettingen: Hogrefe y Huber.
- Kline, R. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Koc, A. (2019). *El apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el engagement y burnout en profesores*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal setting research. *European Psychologist, 12*(1), 290-300.
- Lerner, B., & Locke, E. A. (1995). The effects of goal setting, self-efficacy, competition, and personal traits on the performance of an endurance task. *Journal of Sport y Exercise Psychology, 17*(1), 138-152.
- Leung, A. N., & Law, W. (2019). Do extrinsic goals affect romantic relationships? The role of basic psychological need satisfaction. *Motivation and Emotion, 1-17*.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology, 96*, 68-84.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and preventive psychology, 5*(2), 117-124.

- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(1), 705-717.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, *20*(1), 67-91.
- Loera, G., Nakamoto, J., Oh, Y. J., & Rueda, R. (2013). Factors that promote motivation and academic engagement in a career technical education context. *Career and Technical Education Research*, *38*(3), 173-190.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, *131*(6), 803-855.
- Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista De Psicología*, *22*(2), 217-252.
- Martos, T., & Kopp, M. S. (2012). Life goals and well-being: Does financial status matter? Evidence from a representative Hungarian sample. *Social Indicators Research*, *105*(3), 561-568.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, *12*, 189-192.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, *52*(1), 397-422.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews of Psychology*, *52*, 397-422.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- McManus, I. C., Winder, B. C., & Gordon, D. (2002). The causal links between stress and burnout in a longitudinal study of UK doctors. *The Lancet*, *359*(9323), 2089-2090.
- Montalvo, J. F., & y Echeburúa, E. (2006). Uso y abuso de los autoinformes en la evaluación de los trastornos de personalidad. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, *11*(1), 1-12.
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest–enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, *103*(2), 353-366.
- Ng, J. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health

- Contexts: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325-340.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of research in personality*, 43(1), 291-306.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R., & Suh, E. (2009). Cross-Cultural Variations in Predictors of Life Satisfaction: Perspectives from Needs and Values. En E. Diener, *Culture and Well-Being* (págs. 109-127). Dordrecht: Springer.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142-153.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2014). On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study-related emotions and academic engagement. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 148(1), 37-60.
- Ouweneel, E., Schaufeli, W. B., & Le Blanc, P. M. (2013). Believe, and You Will Achieve: Changes over Time in Self-Efficacy, Engagement, and Performance. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 225-247.
- Paredes, M. C. (2017). *Relación entre intención emprendedora, aspiraciones y satisfacción con la vida en universitarios limeños*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Parra, P., & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación de Ciencias de la Salud*, 7(1), 128-133.
- Portalanza Chavarria, C. A., Hinegroz, G., Merlin, P., Duque, O., & Edison, J. (2017). Properties of The Utrecht Work Engagement Scale (Uwes-S 9): Exploratory Analysis of Students in Ecuador. *Innovar*, 27(64), 145-155.
- Rijavec, M., Brdar, I., & Miljković, D. (2011). Aspirations and well-being: Extrinsic vs. intrinsic life goals. *Drustvena Istrazivanja*, 20(3), 693-710.
- Rodríguez, J. M. (2017). *Estilo motivacional, necesidades psicológicas básicas, tipos de motivación, vitalidad y agotamiento en deportistas escolares*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., Plant, R. W., & O'Malley, S. (1995). Initial motivations for alcohol treatment: Relations with patient characteristics, treatment involvement, and dropout. *Addictive behaviors*, 20(3), 279-297.
- Ryan, R. M., Weinstein, N., Bernstein, J., Brown, K. W., Mistretta, L., & Gagne, M. (2010). Vitalizing effects of being outdoors and in nature. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 159-168.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 177-198.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60.
- Sarria, F. M. (2018). *Relación entre el estilo motivacional docente, las necesidades psicológicas básicas, el rendimiento y la evitación de búsqueda de ayuda en universitarios de ingeniería*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Schaufeli, W. (2013). What is engagement? En C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane, *Employee Engagement in Theory and Practice* (págs. 29-49). London: Routledge.
- Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (2000). *Utrecht Burnout Scale, Manual*. Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *UWES Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht: Utrecht University.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale Manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.
- Schmuck, P., Kasser, T., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in German and US college students. *Social Indicators Research*, 50(2), 225-241.
- Sebire, S. J., Standage, M., & Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 31, 189-210.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. New York: Free Press.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), 531-543.
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2004). Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behavioral Sciences and the Law*, 22(2), 261-286.
- Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(2), 331-341.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and social psychology bulletin*, 30(4), 475-486.
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students : relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994.
- Smith, K., Locke, E., & Barry, D. (1990). Goal setting, planning, and organizational performance: An experimental simulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46(1), 118-134.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

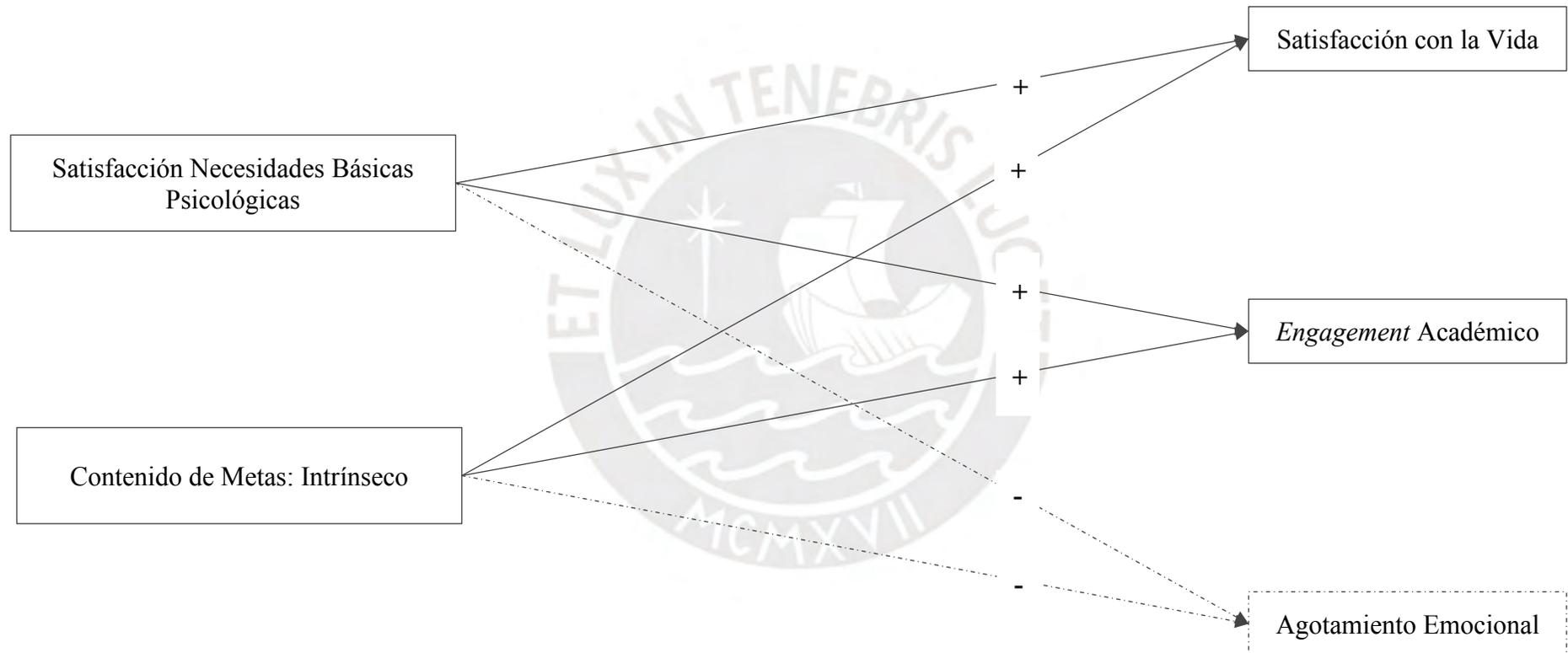
- Tyssen, R., Vaglum, P., Grønvold, N. T., & Ekeberg, Ø. (2001). Suicidal ideation among medical students and young physicians: a nationwide and prospective study of prevalence and predictors. *Journal of affective disorders, 64*(1), 69-79.
- Unanue, W., Dittmar, H., Vignoles, V. L., & Vansteenkiste, M. (2014). Materialism and well-being in the UK and Chile: Basic need satisfaction and basic need frustration as underlying psychological processes. *European Journal of Personality, 28*(6), 569-585.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136-147.
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *The Australian Journal of Advanced Nursing, 25*(4), 40.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of occupational and organizational psychology, 83*(4), 981-1002.
- VanBoven, L., & Gilovich, T. (2003). To do or to have? That is the question. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 1193-1202.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263.
- Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (2006). Materialistic Values and Well-Being Among Business Students: Further Evidence of Their Detrimental Effect. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(12), 2892-2908.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal content in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*, 19-41.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B., & Luyckx, K. (2006). Autonomy and relatedness among Chinese sojourners and applicants: Conflictual or independent predictors of well-being and adjustment? *Motivation and Emotion, 30*, 273-282.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology, 87*(2), 246-260.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development, 76*(2), 483-501.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Duriez, B. (2008). Presenting a positive alternative to strivings for material success and the thin-ideal: Understanding the effects of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits. *Positive psychology: Exploring the best in people, 4*, 57-86.
- Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B., & Van den Broeck, A. (2008). Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal-oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match perspective versus self-determination theory. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 387-397.
- Verstuyf, J., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2012). Eating regulation and bulimic symptoms: The differential correlates of health-focused and appearance-focused eating regulation. *Body Image, 9*(1), 108-117.
- Williams, G. C., Patrick, H., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Lavigne, H. M. (2011). The smoker's health project: a self-determination theory intervention to facilitate maintenance of tobacco abstinence. *Contemporary clinical trials, 32*(4), 535-543.

Apéndice A

Figura 1. Modelo de relaciones esperadas entre las variables del estudio

Bright Side



Nota. Las variables de salida con líneas punteadas no forman parte del modelo, pero mostraron tener una relación significativa con las variables predictoras.

Apéndice B

Consentimiento Informado

El objetivo de este trabajo de investigación es analizar la relación entre el tipo de metas, necesidades psicológicas básicas, la *engagement* académica, satisfacción con la vida y agotamiento emocional en estudiantes de posgrado con la finalidad de identificar iniciativas que mejoren la experiencia de los alumnos durante los estudios minimizando, a su vez, los posibles niveles de estrés.

Su participación en este estudio es voluntaria y anónima. La información que nos brinde será utilizada solo para los fines del trabajo de investigación. Luego de iniciado el cuestionario, podrá retirarse del estudio en cualquier momento.

Responder a este cuestionario le tomará aproximadamente 10 minutos.

La investigadora a cargo del estudio es Ximena Zúñiga-Corso, estudiante de 11° ciclo de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica, y la supervisión del estudio está a cargo de la Dra. Lennia Matos, Profesora Principal y Directora del Doctorado en Psicología.

Si usted tiene alguna consulta puede escribir a: ximena.zuniga@pucp.pe.

¡Muchas gracias por su participación!

Apéndice C

Ficha de datos sociodemográficos

1. Sexo:	Hombre	Mujer
2. Edad:		
3. Carrera estudiada:		
4. Maestría que está cursando		
5. Estado civil		
Soltero(a)	Casado(a)	Divorciado(a)
		Viudo(a)
Otro:		
6. ¿Cuál es su ocupación actual?		
7. Su trabajo es...		
...a tiempo parcial	...a tiempo completo	No aplica
8. ¿Cuántos créditos está cursando?		
9. ¿Cuántas horas estudia a la semana? (sin contar las horas que viene a clases)		

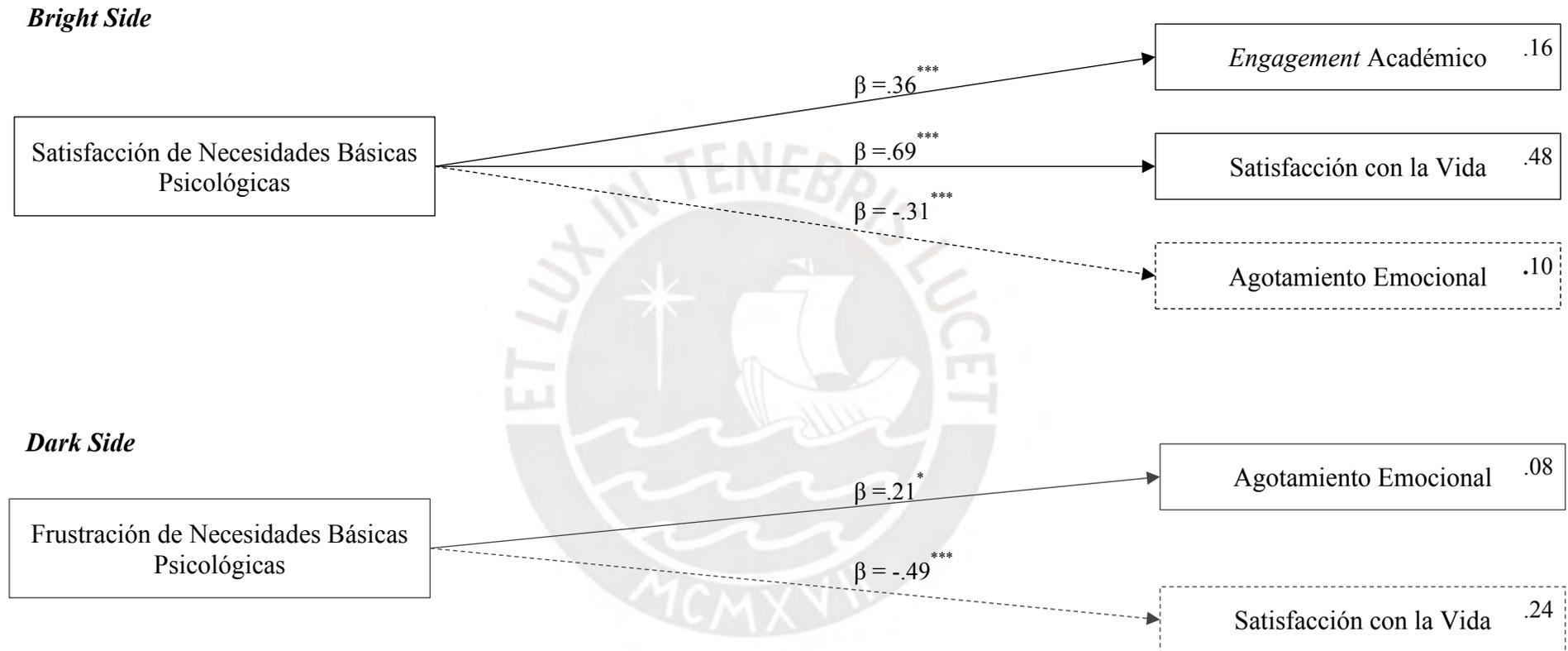
Apéndice D**Adaptación de los ítems por criterio de jueces**

Utrecht Work Engagement Scale - Student (UWES-S)	
Ítem	Porcentaje de acuerdo
1	29%
2	100%
3	86%
4	100%
5	100%
6	86%
7	71%
8	71%
9	57%

Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS) Agotamiento Emocional	
Ítem	Porcentaje de acuerdo
1	100%
2	100%
3	100%
4	57%
5	100%

Apéndice E

Figura 2. Modelo de relaciones entre variables del estudio



Nota 1. * . $\rho < .05$, ** . $\rho < .01$, *** . $\rho < .001$

Nota 2. Las variables de salida con líneas punteadas no forman parte del modelo, pero mostraron tener una relación significativa con las variables predictivas