

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS



ASPIRACIONES, MOTIVACIÓN, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Educativa

AUTOR

MARÍA VANESSA VEGA VELARDE

ASESORA

DRA. LENNIA MATOS FERNÁNDEZ

Lima, Perú
2019

Agradecimientos

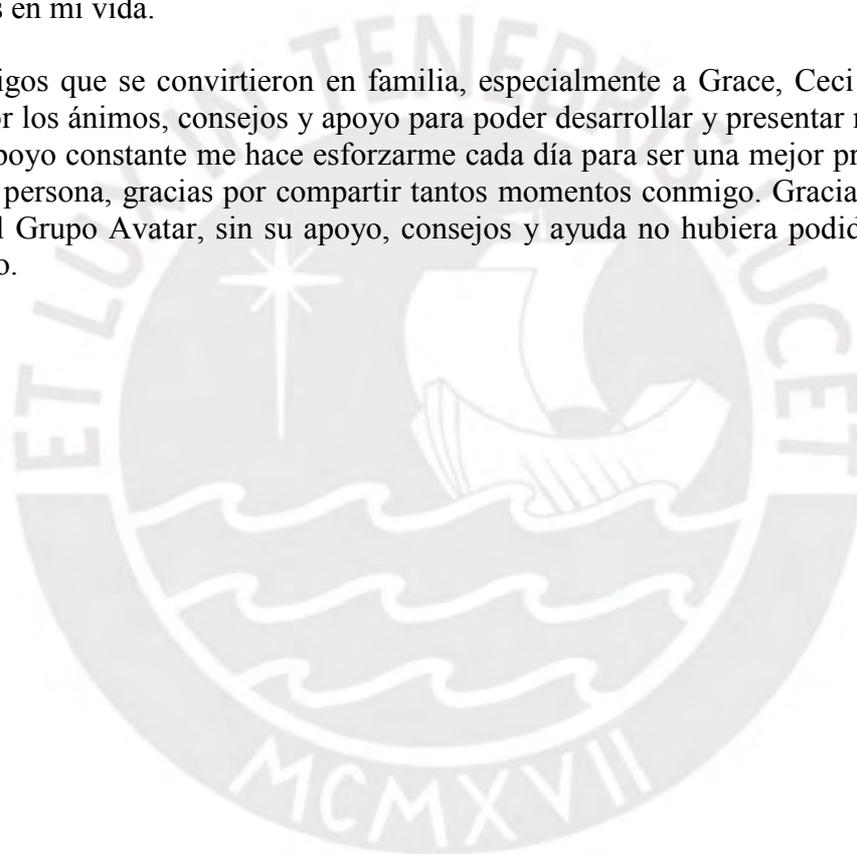
A mi mamá, por todo su apoyo y dedicación en todo momento. Gracias por creer en mí y enseñarme tanto. Sin tu apoyo constante no hubiera logrado terminar este trabajo. A mis hermanos, Victor y Verito, gracias por motivarme a ser una mejor persona cada día.

A Rafael, gracias por todo el amor, la paciencia y el apoyo para lograr mis metas. Gracias por tu apoyo incondicional siempre.

A mi querida asesora Lennia, gracias por la motivación y ánimos para desarrollar este trabajo. Gracias por la paciencia, las risas, los consejos y todas las enseñanzas en este tiempo trabajando juntas.

A MCKS y José, por todas las enseñanzas y apoyo en este camino. Soy muy bendecida de tenerlos en mi vida.

A mis amigos que se convirtieron en familia, especialmente a Grace, Ceci y Ricardo. Gracias por los ánimos, consejos y apoyo para poder desarrollar y presentar mi tesis. Su cariño y apoyo constante me hace esforzarme cada día para ser una mejor profesional y una mejor persona, gracias por compartir tantos momentos conmigo. Gracias a toda mi familia del Grupo Avatar, sin su apoyo, consejos y ayuda no hubiera podido culminar este trabajo.



Resumen

El objetivo del presente estudio fue identificar las relaciones entre el tipo de aspiraciones en el contexto académico (intrínseca y extrínseca), el tipo de motivación (autónoma y controlada), el rendimiento académico y el bienestar psicológico en estudiantes de psicología de Lima. Además, se buscó identificar si las aspiraciones y la motivación eran variables predictoras del rendimiento académico y del bienestar psicológico. Para ello, se utilizó el Índice de aspiraciones (Duriez, et al., 2007), la Escala de Motivación Académica (Vallerand et al., 1993 adaptada por Matos, 2010), la escala de satisfacción con la vida (SWLS, Diener, et al., 1985) y el CES-D (Radloff, 1977). Participaron 101 alumnos del último año de psicología de una universidad privada de Lima. Se realizaron análisis de validez y confiabilidad de las pruebas, análisis de correlaciones y de regresión múltiple. Los resultados muestran que la motivación autónoma es un predictor positivo del rendimiento académico y de la satisfacción con la vida. Además, la motivación controlada es un predictor negativo de la satisfacción con la vida y un predictor positivo para síntomas depresivos. Se encontró una relación positiva y significativa entre la motivación autónoma con las aspiraciones intrínsecas, satisfacción con la vida y rendimiento académico. Además, existe una relación positiva y significativa entre la motivación controlada con las aspiraciones extrínsecas y con síntomas depresivos. Asimismo, se encontró una relación negativa entre síntomas depresivos y satisfacción con la vida.

Palabras claves: aspiraciones, motivación, rendimiento académico, bienestar psicológico

Abstract

The objective of the study was to identify the relationships between the type of aspirations in the academic context (intrinsic or extrinsic), the type of motivation (autonomous or controlled), academic achievement and psychological well-being in psychology students from Lima. In addition, the study aimed to identify whether aspirations and motivation could predict academic achievement and psychological well-being. The Aspiration Index 12 items (Duriez, et al., 2007), The Academic Motivation Scale (Vallerand, et al., 1993 adapted by Matos, 2010), The Life Satisfaction Scale (SWLS, Diener, et al., 1985) and CES-D (Radloff, 1977) were used to measure the studied variables. The participants were 101 students from the last year of psychology from a private university. Analysis of validity and reliability of the instruments, correlations and multiple regressions analysis were performed. The results show that autonomous motivation is a positive predictor of academic achievement and life satisfaction. In addition, controlled motivation is a negatively predictor of life satisfaction and a positive predictor of depressive symptoms. A positive and significant relation was found between autonomous motivation and intrinsic aspirations, life satisfaction and academic achievement. In addition, it was found that controlled motivation has a positive relation with extrinsic aspirations and depressive symptoms. Also, it was found that depressive symptoms were negatively related with life satisfaction.

Key words: aspirations, motivation, academic achievement, psychological well-being.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Método	11
Participantes	11
Medición	11
Procedimiento.....	15
Análisis de Datos.....	16
Resultados.....	17
Validez y Confiabilidad de los instrumentos	17
Distribución de normalidad.....	18
Análisis descriptivos: Medias, Medianas y desviaciones estándar de las variables	19
Relación entre las variables de aspiraciones de vida, motivación académica, rendimiento académico y bienestar psicológico.....	20
Tipos de motivación y de aspiraciones para predecir satisfacción de vida, síntomas depresivos y rendimiento académico: Análisis de Regresión múltiple	22
Discusión	25
Referencias.....	33
Anexo 1.....	39
Anexo 2.....	40

Aspiraciones, motivación, rendimiento académico y bienestar psicológico en estudiantes de psicología

Introducción

El presente estudio utiliza como marco conceptual la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000), la cual es una macro teoría de la motivación que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997, en Ryan & Deci, 2000). Esta teoría estudia cómo las condiciones biológicas, sociales y culturales pueden afectar el bienestar psicológico y el desarrollo de la persona (Ryan & Deci, 2017).

La TAD se divide en seis mini teorías (Ryan & Deci, 2017) y, en esta investigación, se utilizará la Teoría del contenido de las metas y la Teoría de integración organizacional.

La teoría del contenido de las metas hace referencia a cómo se relacionan los diferentes tipos de metas y aspiraciones de vida que las personas persiguen con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, motivación y bienestar (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Esta mini teoría estudia el “qué” o el contenido de las aspiraciones que guían a una persona. Las aspiraciones (o metas de vida) son los objetivos deseables que sirven como principios que guían a la persona y pueden variar en importancia (Tartakovsky & Schwartz, 2001 en Chirkov, Vansteenkiste, Tao & Lynch, 2007). El presente estudio aborda una muestra universitaria, donde se encuentran aspiraciones académicas propias del contexto universitario. En ese sentido, diversos autores mencionan que estudiar en la universidad no solo involucra responsabilidades académicas, sino que también es una etapa donde el estudiante afronta decisiones importantes, como elegir un camino profesional y encontrar una identidad personal, así como establecer relaciones interpersonales (Adams & Marshall, 1996, Ryan & Deci, 2003 en Niemiec, Ryan & Deci, 2009). Esta investigación se enfoca en las metas o aspiraciones que el estudiante tiene con respecto a la carrera de psicología.

Según la teoría del contenido de metas, existen dos tipos de aspiraciones: intrínsecas y extrínsecas (Deci & Ryan, 2000 en Grouzet, Kasser, Ahuvia, Dols, et al., 2005; Kasser & Ryan, 1996); cada una de ellas se relaciona de forma distinta con el bienestar de la persona. Las metas intrínsecas son aquellos objetivos que se centran en desarrollar los intereses personales y valores de las personas. Además, se obtiene mayor

satisfacción al alcanzarlas (Sebire, Standage & Vansteenkiste, 2009), pues satisfacen las necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000 en Grouzet, et al., 2005; Chirkov, Vansteenkiste, Tao & Lynch, 2007; Romero, Gómez-Fraguela y Villar, 2012). Las necesidades psicológicas básicas son: autonomía, competencia y relación. Estas hacen referencia a nutrientes elementales necesarios para un funcionamiento saludable y para el bienestar psicológico de la persona (Deci & Ryan, 2000). Por otro lado, las metas extrínsecas son aquellas por las que se obtiene una recompensa o reconocimiento social, por lo tanto, es menos probable que sea inherentemente satisfactorio para la persona si las alcanza (Deci & Ryan, 2000, en Grouzet, et al., 2005; Romero, Gómez-Fraguela y Villar, 2012; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b).

Diversos estudios señalan que las metas intrínsecas de vida están conformadas por el crecimiento personal, las relaciones cercanas, contribución a la comunidad y salud física (Deci & Ryan, 2000 en Grouzet et al, 2005; Kasser & Ryan, 1996). Por otro lado, consideran como metas extrínsecas al dinero, la fama y la imagen. Estas metas de vida se consideran universales. Se puede citar a Grouzet y sus colegas (2005, en Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010) como muestra de dicha universalidad, pues llevaron a cabo una investigación donde se estudió la importancia de las metas en 1854 estudiantes universitarios, de quince culturas alrededor del mundo, y buscaron entender qué metas suele buscar la gente y cómo están organizadas. Los resultados indican que la estructura de las metas era similar en las 15 culturas, divididas en intrínsecas y extrínsecas (Grouzet et al., 2005).

En general, hay diferencia entre la relación de los tipos de metas (intrínsecas y extrínsecas) con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Las metas intrínsecas están más relacionadas a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, a diferencia de las metas o aspiraciones extrínsecas (Nimec, Ryan & Deci, 2009). Por ejemplo, Vansteenkiste et al. (2007b, en Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010) menciona que es más probable que una persona que realiza un voluntariado desarrolle relaciones significativas con las personas y, de esta forma, pueda satisfacer su necesidad de relación. Por otro lado, es más probable que una persona que tiene como meta conseguir dinero vea a sus colegas como rivales, presente conflictos con su entorno, lo que afectaría su necesidad de relación y autonomía (Vansteenkiste et al., 2007b, en Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). De esta forma, Ryan y Deci (2017) mencionan que si una persona da más prioridad e importancia a las metas intrínsecas tendrá mayor bienestar psicológico, mientras que, por el contrario, si una persona da más prioridad a

las metas extrínsecas, tendrá menor bienestar psicológico. Además, los autores mencionan que las necesidades psicológicas básicas sirven como una variable mediadora en la relación entre las metas intrínsecas y extrínsecas y el bienestar psicológico (Ryan & Deci, 2017). La relación entre las aspiraciones y el bienestar psicológico se explicará más adelante.

Además de estudiar el “qué” o el contenido de las aspiraciones, es importante entender el “por qué” o las razones por las cuales los alumnos buscan alcanzar una meta, en este caso en el contexto académico. Por ello, la segunda variable de este estudio es la motivación (autónoma y controlada).

Para entender esta variable es necesario conocer la Teoría de integración organísmica (OIT por sus siglas en inglés, Deci & Ryan, 1985, en Ryan & Deci, 2000), que es la segunda mini-teoría dentro de la Teoría de la Autodeterminación que se utilizará en este estudio. Esta teoría describe las distintas formas de regulación de la motivación y qué factores pueden promover su internacionalización e integración (Ryan & Deci, 2017). Esta teoría reconoce que hay un continuo en la motivación, que puede ir desde razones ajenas a la persona, a razones más autónomas e integradas a lo que la persona cree (Ryan, Williams, Patrick, & Deci, 2009).

Ryan y Deci (2017) mencionan que una persona no solo realiza acciones que son inherentemente satisfactorias para ellas (motivación intrínseca), sino que también realiza acciones que no son de su agrado, solo por una razón instrumental, o motivación extrínseca. Estos dos tipos de motivación están relacionadas al tipo de regulación del comportamiento. Existen cuatro tipos de regulación de la motivación: externa, introyectada, identificada e intrínseca (Ryan & Deci, 2017), los cuales forman un continuo de la motivación que tiene procesos de internalización e integración.

La regulación externa se refiere a un comportamiento que es regulado por una causa externa, por ejemplo, por ganar una recompensa o evitar un castigo (Vansteenkiste, Lens, Dewitte, De Witte, & Deci, 2004, en Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005). Ryan y Deci (2017) mencionan que en este tipo de regulación es muy importante que la persona tenga la expectativa de que va a recibir la recompensa o evitar un castigo para realizar la acción. Además, afirman que el problema de este tipo de regulación es que la conducta no se mantiene en el tiempo, pues la persona solo actúa si tiene la expectativa de que va a recibir la recompensa o evitar el castigo (Deci & Ryan, 2017).

La regulación introyectada involucra internalizar de forma parcial la regulación externa, pero sin ser asimilado totalmente por la persona (Ryan & Deci, 2002; Ryan & Deci, 2017). Es decir, cuando la persona realiza una acción porque tiene la sensación de que debe hacerlo para mostrar valía personal o para evadir sentimientos como culpa, vergüenza o ansiedad (Vansteenkiste, Lens, Dewitte, De Witte, & Deci, 2004, en Vansteenkiste, et al., 2005). Este tipo de regulación es considerada como parte de la motivación extrínseca pues la conducta está controlada por juicios internos y evaluación, relacionada al sentimiento de valía personal (Ryan & Deci, 2017).

La regulación identificada se refiere a reconocer la importancia de una actividad, de esta forma, la persona es más propensa a seguir realizando la actividad por elección propia, sin embargo, no está completamente integrado con sus valores personales (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Deci, 2000 en Ross, Perkins & Bodey, 2016; Vansteenkiste, et al., 2005).

La regulación intrínseca se refiere a realizar una acción por el gusto o placer derivado de la actividad (Ryan & Deci, 2000 en Ross, Perkins & Bodey, 2016; Vallerand, Fortin & Guay, 1997 en Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005).

Los 4 tipos de regulación de la motivación se pueden agrupar en dos tipos de motivación: autónoma y controlada, las cuales se diferencian en el grado de voluntad al realizar la acción. La motivación autónoma se refiere a tener libertad para elegir algo, es decir cuando una persona realiza alguna acción porque quiere hacerlo (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b), e incluye la regulación identificada e intrínseca. Por el contrario, la motivación controlada involucra estar presionado u obligado para realizar algo, ya sea por conseguir algo o evitar una consecuencia negativa (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b), e incluye a la regulación externa e introyectada. Es importante recalcar que una conducta motivada de forma extrínseca puede ser en cierta medida autónoma (por ejemplo, regulación identificada) (Ryan & Deci, 2017), a través del proceso de internalización (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). De esta forma, la motivación autónoma está conformada por la motivación intrínseca e identificada. Esta última es un tipo de motivación extrínseca bien internalizada. Por otro lado, las formas poco internalizadas de motivación extrínseca son consideradas motivación controlada (introyectada y externa) (Deci & Ryan, 1985, en Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b).

Diversos estudios demuestran que la autonomía y el control son opuestos en el continuo de la motivación (Ryan & Connell, 1989 en Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004), y mencionan que la autonomía está asociada positivamente con los resultados de

realizar la acción (Deci & Ryan, 2000 en Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004). Más adelante, se presentarán hallazgos empíricos sobre este tema.

La tercera variable que se utilizará en este estudio es el bienestar psicológico. Se pueden identificar dos aspectos del bienestar psicológico: un componente afectivo y un componente cognitivo (Pavot & Diener, 1993). El primero se refiere a afecto positivo y negativo (Diener, 1990; Diener & Emmons, 1984 en Pavot & Diener, 1993), y el segundo hace referencia a la satisfacción con la vida (Andrews & Withey, 1976, en Pavot & Diener, 1993).

Según la bibliografía revisada, la mayoría de investigadores concuerda en que las personas poseen un estado de bienestar psicológico cuando presentan mayores niveles de autorrealización, vitalidad, autoestima, felicidad y menor índice de depresión y ansiedad (Kasser & Ryan, 1993; Kasser & Ahuvia, 2002; Kasser & Ryan, 2001, en Niemec, Ryan, & Deci, 2009; Vansteenkiste, Soenens, Duriez, 2008).

Es así que, para estudiar el bienestar psicológico, algunas investigaciones utilizan pruebas de satisfacción con la vida, afecto positivo y negativo, síntomas depresivos, entre otras (Kasser & Ryan, 1993; Kasser & Ahuvia, 2002; Kasser & Ryan, 2001, en Niemec, Ryan, & Deci, 2009; Vansteenkiste, Soenens, Duriez, 2008). Para el presente estudio, el bienestar psicológico se entenderá como tener alta satisfacción con la vida y tener menores síntomas depresivos.

Para poder delimitar mejor las variables del estudio, se presentarán diversas investigaciones sobre la relación de las aspiraciones, rendimiento académico y bienestar psicológico.

Aspiraciones, bienestar psicológico y rendimiento académico

Cada uno de los tipos de aspiraciones predice en distinta forma el bienestar psicológico de la persona (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). La teoría indica que la búsqueda de metas de vida intrínsecas predice el bienestar (Vansteenkiste et al., 2007, Van den Broek et al., 2008 en Montasem, Brown & Harris, 2014, Martos & Kopp, 2012), y está asociada negativamente a indicadores de malestar (Kasser & Ahuvia, 2002; Kasser, 2002, Vansteenkiste, Soenens, & Duriez, 2008, en Sebire, Standage & Vansteenkiste, 2009).

Así, Vansteenkiste et al. (2006b) afirma que diversos estudios han encontrado que las personas que tienen aspiraciones de vida extrínsecas tienden a tener una menor satisfacción con la vida, mayores síntomas depresivos y más ansiedad, así como menor autoestima y menor calidad en sus relaciones, un comportamiento menos cooperativo y

actitudes sociales dominantes (Duriez, Vansteenkiste, Soenens, & De Witte, 2004, Kasser & Ryan, 1993, 1996, McHoskey, 1999, Sheldon & McGregor, 2000, Sheldon, Sheldon, & Osbaldiston, 2000, en Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b).

Por lo tanto, no todos los tipos de aspiraciones son beneficiosas para el bienestar psicológico. Kasser y Ryan (1993) realizaron tres estudios, dos de ellos con estudiantes de psicología, y encontraron que los estudiantes que valoraban más el éxito financiero (aspiraciones extrínsecas) en comparación con el crecimiento personal, relaciones cercanas y participación en la comunidad presentaron una menor salud psicológica.

Asimismo, Kasser y Ahuvia (2002) encontraron resultados similares en un estudio con estudiantes de derecho de Singapur. Los autores encontraron que cuando la persona estaba más enfocada en valores extrínsecos (como éxito financiero, fama y apariencia física), presentan menor bienestar psicológico y mayor estrés (Kasser & Ahuvia, 2002). Una explicación podría ser que la búsqueda de estas metas extrínsecas no esté satisfaciendo a las necesidades psicológicas básicas (Vansteenkiste, Duriez, Simons & Soenens, 2006a). En España, se encontró que las personas que tenían metas intrínsecas presentaban mayor afecto positivo y satisfacción con la vida, así como bienestar psicológico en general (Romero, Gómez-Fraguela y Villar, 2012). Del mismo modo, encontraron que la importancia a las metas extrínsecas predecía un menor bienestar psicológico.

Kasser y sus colegas (2014) realizaron cuatro estudios longitudinales donde examinaron cómo estaban relacionadas las variables de bienestar psicológico y la importancia que las personas daban a metas materiales. Se encontró que las personas (de 18 y 30 años) que daban mayor importancia a las metas materiales, tenían menor bienestar. Además, si la importancia a las metas materiales disminuía, el bienestar psicológico aumentaba. Esto ocurría cuando la importancia de las metas materiales variaba a lo largo del tiempo, no con la orientación inicial hacia las metas materiales (tener dinero y posesiones). El segundo estudio se realizó con estudiantes universitarios del último año de carrera. Se encontró que los alumnos que tenían puntajes altos en metas materiales, tenían menor bienestar en los dos años siguientes. Asimismo, encontraron que, si la importancia a estas metas disminuía, el bienestar psicológico aumentaba (Kasser, et al., 2014).

Es así que se han realizado diversos estudios con estudiantes universitarios sobre el tema (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010, Kasser & Ahuvia, 2002, Niemiec, Ryan & Deci, 2009). En general, todos han encontrado resultados muy similares a los

mencionados anteriormente. Algunos de los resultados indican que la búsqueda de metas extrínsecas está asociada con menor bienestar y mayor estrés entre estudiantes de negocios (Kasser & Ahuvia, 2002; Vansteenkiste, Duriez, Simons, & Soenens, 2006a), o que no se relacionan con la salud psicológica de los participantes (Kasser y Ryan, 2001 en Niemec, Ryan & Deci, 2009).

En contraste, algunos estudios encuentran que seguir metas intrínsecas o extrínsecas depende del tipo de metas que prevalecen en el entorno y ambiente de la persona (Sagiv & Schwartz, 2000). Estos autores encontraron una correlación positiva entre metas extrínsecas y bienestar psicológico en estudiantes de negocios (Sagiv & Schwartz, 2000). En relación a este tema, Holland (1985, en Vansteenkiste, Duriez, Simons & Soenens, 2006a) menciona que el ambiente de la carrera de psicología da importancia a ayudar a los demás, por lo tanto, el bienestar psicológico de los estudiantes de esta carrera debería aumentar si siguen metas intrínsecas. Según lo que planteaban estos autores, si un ambiente promueve oportunidades para valorar ciertas metas y brinda un reforzamiento sobre su importancia, una persona tendría bienestar psicológico, sin importar el contenido de las metas (Sagiv & Schwartz, 2000 en Vansteenkiste, Duriez, Simons & Soenens, 2006a). Sin embargo, Kasser y Ahuvia (2002) replicaron este estudio con estudiantes de derecho y encontraron resultados diferentes. De la misma forma, Sheldon y Krieger (2004) encontraron que estudiantes de derecho daban menos prioridad a metas intrínsecas durante el primer año de su carrera y que su bienestar psicológico disminuía. En específico, encontraron que los alumnos se alejaron de metas intrínsecas como contribución a comunidad y se acercaron más a metas extrínsecas como apariencia e imagen (Sheldon & Krieger, 2004).

Por otro lado, es importante conocer si hay relación entre las aspiraciones y el rendimiento académico. Estudios como el de Timmermans, Vansteenkiste y Lens (2004 en Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b) encuentran que las aspiraciones extrínsecas en el primer año de universidad están relacionadas a signos de un mal ajuste académico. Vansteenkiste, Simons, Soenens, & Lens (2004 en Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005) encontraron resultados similares. Si los estudiantes presentaban mayor logro de metas extrínsecas, el rendimiento académico era menor, así como también había menor persistencia y procesamiento de la tarea, en comparación al logro de metas intrínsecas.

A continuación, se muestran los resultados de investigaciones sobre la relación entre las razones por las cuales los alumnos siguen la carrera (motivación), bienestar psicológico y rendimiento académico.

Motivación, bienestar psicológico y rendimiento académico

Diversos estudios afirman que existen ventajas de la motivación autónoma frente a la motivación controlada en el contexto educativo (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005). La motivación autónoma se relaciona con un menor índice de abandono de estudios (Vallerand, Fortier & Guay, 1997), mayor rendimiento (Soenens & Vansteenkiste, 2005) y mayor bienestar psicológico (Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004). Además, Vansteenkiste et al. (2010), mencionan que la motivación autónoma tiene resultados positivos en la concentración, persistencia, aprendizaje y manejo del tiempo (Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos & Deci, 2010).

Por otro lado, reportan que la motivación controlada en el contexto educativo está asociada a ansiedad, aprendizaje superficial, retirarse del colegio, y copiarse (Vansteenkiste, et al., 2010), entre otras consecuencias.

De esta forma, hay evidencia de la relación entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Guiffrida y sus colegas (2013) encontraron que estudiantes que van a la universidad por razones intrínsecas (como autonomía y competencia) tienen mayor probabilidad de tener mayor promedio de notas y mayores intenciones de persistir en la universidad.

Las investigaciones sobre el tipo de motivación, no solo se ha centrado en el resultado en sí, sino en el esfuerzo que realiza la persona para conseguir una meta. Un estudio realizado en el Reino Unido con atletas universitarios encontró que los alumnos con mayor motivación autónoma eran más persistentes para alcanzar las metas, aun cuando el nivel de dificultad de la meta aumentaba (Ntoumanis, Healy, Sedikides, Duda, Stewart, Smith & Bond, 2014). En relación a este tema, algunos estudios han demostrado que la motivación autónoma incrementa el esfuerzo para alcanzar una meta y, a su vez, alcanzar una meta autónoma, aumenta el bienestar de la persona (Sheldon & Elliot, 1998, 1999 en Hope, Koestner & Milyavskaya, 2014).

Debido a lo expuesto anteriormente, el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre el tipo de aspiraciones de vida en el contexto académico (intrínsecas o extrínsecas), motivación (autónoma o controlada), rendimiento académico y el bienestar psicológico (satisfacción con la vida y menores síntomas depresivos) en estudiantes de

psicología de último año. Además, se busca analizar si las aspiraciones de vida y la motivación son predictores del rendimiento académico y del bienestar psicológico en los alumnos de psicología de último año. Asimismo, se analizarán las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en esta muestra de estudio.

Resulta interesante investigar este tema, debido a que la teoría revisada indica la importancia de las metas y el tipo de motivación en el rendimiento académico y bienestar psicológico. En este caso, como se mencionó anteriormente, si un alumno elige la carrera por aspiraciones extrínsecas y motivación controlada, es probable que tenga un menor bienestar psicológico. Además, es probable que no se esfuerce lo necesario (Ntoumanis, Healy, Sedikides, Duda, Stewart, Smith & Bond, 2014), que tenga notas bajas y que abandone la carrera.

Asimismo, hay algunos autores que indican que es importante tener en cuenta el contexto y el tipo de metas que enfatiza. Holland (1985, en Vansteenkiste, Duriez, Simons & Soenens, 2006a), plantea que el bienestar de los estudiantes de psicología puede ser incrementado si ellos enfatizan alcanzar metas que se relacionan con la contribución a la comunidad, pues este es un valor que es importante en el entorno del alumno (Holland, 1985, en Vansteenkiste, Duriez, Simons & Soenens, 2006a). En línea con lo anterior, Sagiv y Schwartz (2000) realizaron un estudio con alumnos de derecho y psicología, y obtuvieron resultados similares. Por otro lado, estudios como los de Kasser y Ahuvia (2002), tienen resultados distintos que indican que, independientemente del contexto y el tipo de metas que enfatiza, si un alumno tiene metas extrínsecas presentará menor bienestar psicológico. Sería interesante ver qué resultados se obtienen en estudiantes de psicología en el contexto peruano.

Por último, en relación a lo anterior, resulta importante obtener información en el contexto peruano, pues la mayoría de los estudios revisados sobre este tema son realizados en países como Estados Unidos, Bélgica, entre otros. Algunos estudios realizados en Perú abarcan la relación entre aspiraciones laborales y burnout (Cárdenas, 2013), así como la relación entre la intención emprendedora, aspiraciones y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios (Paredes, 2015) y la percepción de apoyo a la autonomía por parte del profesor, el tipo de motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios (Mixán, 2016).

Por ello, según la información revisada, se espera encontrar una relación positiva entre las metas intrínsecas y el bienestar psicológico y una relación negativa entre las metas extrínsecas y bienestar psicológico. Además, se espera encontrar una relación

positiva entre la motivación autónoma y el bienestar psicológico. Por otro lado, se espera encontrar una relación negativa entre la motivación controlada y bienestar psicológico.

Asimismo, se espera encontrar una relación positiva entre las aspiraciones intrínsecas y el rendimiento académico, así como entre la motivación autónoma y el rendimiento académico.

De la misma forma, se espera que las aspiraciones intrínsecas y la motivación autónoma sean variables predictoras del rendimiento académico y de un mayor bienestar psicológico (mayor satisfacción con la vida y menores síntomas depresivos). Por el contrario, se espera que las aspiraciones extrínsecas y la motivación controlada sean variables predictoras de un menor rendimiento académico y de un menor bienestar psicológico (menor satisfacción con la vida y mayores síntomas depresivos).



Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 101 estudiantes de último año de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. La edad de los estudiantes variaba entre 20 y 37 años ($M = 23.05$, $DE = 2.47$ años). Participaron 27 hombres y 74 mujeres. Los estudiantes pertenecían a 3 especialidades de la carrera de psicología (clínica, educativa, social) y todos los alumnos se encontraban cursando el último año de formación académica: noveno ciclo (54 alumnos), décimo ciclo (42 alumnos) y décimo primer ciclo (4 alumnos).

Los participantes fueron informados de la naturaleza del estudio y aceptaron participar voluntariamente a través de la firma de un consentimiento informado (Ver Apéndice A), en donde se explicaba el propósito de la investigación y el anonimato de la información recogida. Además, se especificó que los alumnos podían retirarse del estudio en cualquier momento sin que esto los perjudique de alguna manera.

Medición

Para esta investigación se aplicaron cuatro instrumentos.

Índice de Aspiraciones (Duriez, Vansteenkiste, Soenens & DeWitte, 2007, adaptado de Kasser & Ryan, 1996, adaptada por Matos, 2012). Se utilizó la escala de aspiraciones de 12 ítems. Las aspiraciones se refieren a las metas deseables que varían en importancia y sirven como principios en la vida de las personas (Tartakovsky & Schwartz, 2001 en Chirkov, Vansteenkiste, Tao & Lynch, 2007).

Para medir las aspiraciones de vida se utilizó la adaptación del Índice de Aspiraciones (Kasser & Ryan, 1996). La escala original consta de 32 ítems que miden la importancia de alcanzar sus aspiraciones en la vida, y cuán probable es que logren alcanzar estas metas. Los ítems contaban con 2 respuestas, la primera relacionada a qué tan importante era cada meta, y la segunda relacionada a qué tan probable es que logre alcanzar una meta. La primera respuesta era de tipo Likert con 5 puntos que iban desde: muy importante, importante, más o menos, un poco, en absoluto. La segunda iba desde: muy alta, alta, más o menos, baja, muy baja. Los ítems se encuentran agrupados en dos subescalas: aspiraciones intrínsecas y aspiraciones extrínsecas.

Para el presente estudio se utilizó la versión corta de la prueba que fue adaptada por Duriez, Vansteenkiste, Soenens y DeWitte (2007) y traducida por Matos (2012). Al

igual que la prueba original, mide la importancia de alcanzar una meta y cuán probable es que logre alcanzarla. La prueba consta de 12 ítems agrupados en dos subescalas: aspiraciones intrínsecas (3 tipos de meta: autoaceptación, afiliación y sentimiento de comunidad) y aspiraciones extrínsecas (3 tipos de metas: éxito financiero, apariencia y reconocimiento social). En el encabezado de la prueba se pregunta “Voy a la universidad a estudiar...”, seguido por los ítems. Un ejemplo de ítem del área de aspiraciones intrínsecas es “*Para desarrollarme y aprender algo nuevo*”; y un ejemplo de ítem del área extrínseca es “*Para lograr éxito financiero*”.

La versión reducida de aspiraciones de vida se aplicó a alumnos de una escuela secundaria de Bélgica (Duriez, Vansteenkiste, Soenens y DeWitte, 2007). Respecto a la validez de la prueba, se realizó un análisis factorial exploratorio en donde se obtuvo un factor que explicaba el 40% de la varianza. La subescala intrínseca tuvo cargas factoriales con valores de al menos .50, y la subescala extrínseca tuvo cargas factoriales negativas de .50. Además, se decidió invertir los ítems de la escala de aspiraciones intrínsecas para poder tener un valor total de la escala intrínseca vs extrínseca, y se promediaron los valores de la escala extrínseca y los valores invertidos de la escala intrínseca. En el primer análisis (donde no hubo cambio de valores), el coeficiente alfa de Cronbach fue de .76, mientras que en el segundo análisis (donde sí existió el cambio de valores) el coeficiente alfa de Cronbach fue de .75 (Duriez, Vansteenkiste, Soenens y DeWitte, 2007).

En el presente estudio, se realizó la adaptación de la versión corta del instrumento de aspiraciones en la vida a un contexto académico, es decir, las aspiraciones que los estudiantes tenían en relación a la carrera de psicología. La prueba original se encontraba en inglés, por lo que se utilizaron los ítems de la traducción de Matos (2012). Cada ítem fue revisado por la investigadora y la versión adaptada fue sometida a criterio de jueces. Se envió a 7 jueces, todos ellos psicólogos especialistas en el tema cuya lengua nativa es el español y tenían entre 5 y 20 años de experiencia laboral. Para que un ítem pueda ser empleado, al menos el 80% de los jueces debía estar de acuerdo con las características del ítem (Guilford, 1954 citado en Ecurra, 1988). Se modificaron los ítems según las sugerencias de los jueces y se realizaron los análisis de validez y confiabilidad.

Las evidencias de validez y confiabilidad en este estudio se reportan más adelante en la sección de Resultados.

Escala de Motivación Académica (Vallerand et al., 1992; adaptado por Matos, 2010). Se utilizó una versión reducida de la adaptación al castellano de la Escala de motivación académica (AMS; Vallerand et al., 1992) realizada por Matos en 2010. La

escala original cuenta con 28 ítems, los cuales están divididos en cinco subescalas: desmotivación, regulación externa, introyectada, identificada e intrínseca.

Los estudios de validez y confiabilidad de la prueba original se realizaron con estudiantes universitarios de Canadá (Vallerand et al., 1992). Los coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach variaron de .83 a .86, a excepción de una subescala de motivación intrínseca que obtuvo .62.

La adaptación de esta prueba fue realizada por Matos (2010) con estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima (Perú). Los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach de las sub escalas fueron: desmotivación: .83, regulación externa: .67, regulación introyectada: .76, regulación identificada: .78 y regulación intrínseca: .83. Además, se reportó la confiabilidad para una agrupación de tres subescalas: motivación autónoma (regulación identificada e intrínseca): .84, motivación controlada (regulación externa e introyectada): .82 y desmotivación: .83, siendo estos coeficientes buenos (Aiken, 1996).

La motivación autónoma se refiere a tener libertad para elegir algo, es decir cuando una persona realiza alguna conducta porque quiere hacerlo (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b). Por el contrario, la motivación controlada involucra estar presionado u obligado para realizar algo (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b).

En el presente trabajo, se utilizaron las escalas de motivación autónoma (regulación identificada e intrínseca) y motivación controlada (regulación externa e introyectada). Cada escala está conformada por 10 ítems. En el encabezado de la prueba se pregunta “¿Por qué estudias en la universidad?”, después se presentan las afirmaciones. Por ejemplo, uno de los ítems de la escala de motivación autónoma es “*Porque estoy altamente interesado(a) en hacerlo*”, y un ítem de la escala de motivación controlada es “*Porque otras personas (padres, amigos, etc.) me fuerzan a hacerlo*”. Los estudiantes respondieron a cada ítem empleando una escala Likert del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 7 (Totalmente de acuerdo).

Los análisis de validez y confiabilidad para la muestra de este estudio se reportan más adelante en la sección de Resultados.

Escala de Satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985)

Se utilizó la escala de satisfacción con la vida (SWLS, Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). La satisfacción con la vida se refiere al proceso en el que las personas evalúan la calidad de sus vidas, según su propio criterio y de manera global (Pavot & Diener, 1993, en Martínez, 2004).

Esta escala está conformada por 5 ítems y emplea una escala Likert que va desde 1 (muy en desacuerdo) a 7 (muy de acuerdo). Por ejemplo, uno de los ítems es “*Las condiciones de mi vida son excelentes*”. Para esta investigación, se utilizó la versión traducida al español de la página web del autor de la prueba (Diener) de la Universidad de Illinois.

Las propiedades psicométricas de la prueba han sido estudiadas en varios países (Pavot & Diener, 1993). Los autores reportan que la prueba tiene un coeficiente alfa de Cronbach de .87, siendo un nivel alto. Además, reportan que existe un solo factor, que explica el 66% de la varianza total (Diener et al., 1985). Las cargas factoriales de los ítems variaban de .61 a .84 (Diener et al., 1985).

En el Perú, Martínez (2004) realizó un estudio con 570 personas, cuyo rango de edad variaba entre 16 y 65 años. El coeficiente de alfa de Cronbach fue de .81, siendo un valor alto. Además, la validez del constructo fue evaluada mediante análisis factorial, y se encontró que la prueba estaba conformada por un factor, que explicaba el 57.63% de la varianza total.

Los análisis de validez y confiabilidad en la muestra de este estudio se reportan más adelante en la sección de Resultados.

Síntomas depresivos: The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D, Radloff, 1977). La escala CES-D (Radloff, 1977) está constituida por 20 ítems, los cuales miden un grupo de síntomas depresivos como tristeza, falta de interés, apetito, sueño, pensamiento, culpa, cansancio, movimiento e ideación suicida.

Los ítems constan de 4 opciones de respuesta tipo Likert que van desde la mayoría del tiempo (5-7 días), ocasionalmente (3-4 días), algunas veces (1-2 días), raramente o nunca (1 día o menos) en la última semana.

Para este estudio, se utilizó la versión traducida al español adaptado por el *Patient Education Center* de la Escuela de Medicina de la Universidad de Stanford. Fue revisado por un grupo de 5 psiquiatras, cuya lengua materna era el español, y que tenían como referencia la versión de la prueba en inglés (Ruiz-Grosso, Loret de Mola, Vega-Dienstmaier, Arevalo, Chavez, et al., 2012).

Se realizó la validez de la prueba CES-D en español con una muestra de pacientes de psiquiatría y medicina interna del Hospital Nacional Cayetano Heredia de Lima (Perú). Esto se realizó entre los meses de enero y diciembre de 2006 en el Perú. Los participantes tenían entre 18 y 65 años, entre los cuales se encontraban 70 personas con episodio depresivo mayor, 63 personas con otros diagnósticos del DSM-IV, y 61 personas de

medicina interna que no presentaron desórdenes psiquiátricos (Ruiz-Grosso, Loret de Mola, Vega-Dienstmaier, Arevalo, Chavez, et al., 2012). El alfa de Cronbach fue de .93.

Asimismo, para la validez del CES-D se decidió comparar sus resultados con los de la prueba *Zung Depression Rating Scale* (ZDRS), que contaba ya con evidencias de validez. Para medir la sensibilidad y especificidad de las pruebas se utilizó el análisis de la curva ROC, en donde el coeficiente del CES-D fue de .98. Esto indica que el nivel de sensibilidad y especificidad de la prueba era bueno (Ruiz-Grosso, Loret de Mola, Vega-Dienstmaier, Arevalo, Chavez, et al., 2012). Se encontraron evidencias que indican que la versión en español de CES-D era un instrumento válido para detectar síntomas depresivos en el Perú (Ruiz-Grosso, Loret de Mola, Vega-Dienstmaier, Arevalo, Chavez, et al., 2012).

Los análisis de validez y confiabilidad en la muestra de esta investigación se reportan más adelante en la sección de Resultados.

Ficha de datos sociodemográficos: Se diseñó una ficha de datos para recolectar información de los estudiantes sobre edad, sexo, ciclo de estudios, y especialidad.

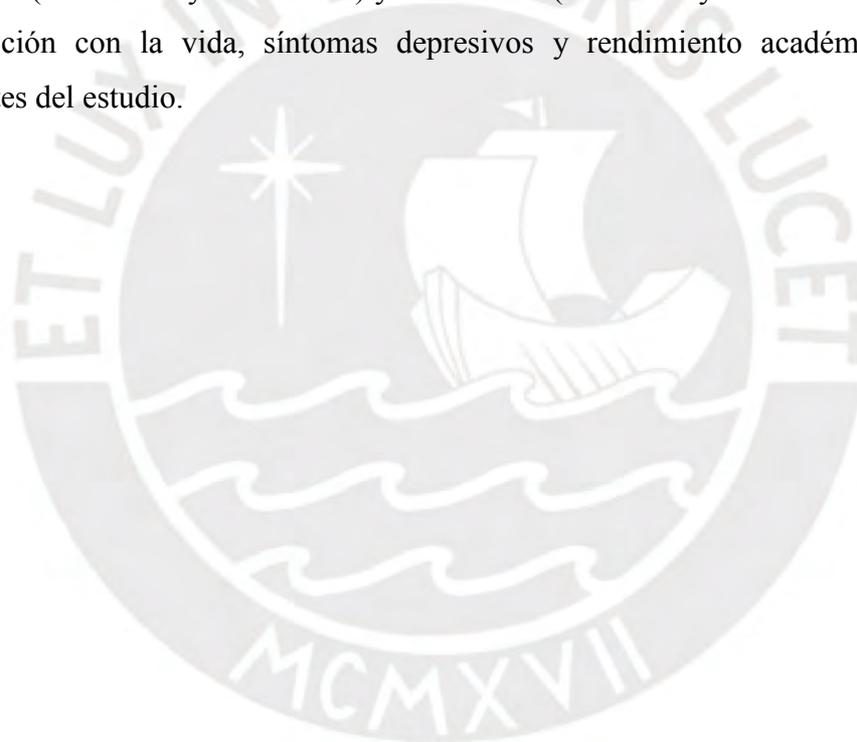
Rendimiento académico: Para medir el rendimiento académico de los alumnos, se les pidió que escriban el promedio ponderado a lo largo de su formación universitaria. Los estudiantes que no recordaban su promedio, buscaban dicha información en el campus virtual, en su laptop o teléfono.

Procedimiento

En primer lugar, se pidió permiso a las autoridades de la Facultad para poder aplicar los instrumentos de la investigación a los alumnos durante las clases. Después de obtener el permiso de la universidad y de los profesores de cada curso, se aplicaron los instrumentos en las clases de alumnos que se encontraban en los últimos ciclos de la carrera de Psicología. El tiempo promedio de resolución fue de aproximadamente 20 minutos. Se tomaron las consideraciones éticas del caso mediante el uso de un consentimiento informado, donde se indicaba que la participación en esta investigación es voluntaria y anónima, y se señaló que podían retirarse de la evaluación sin que esto los afecte de alguna forma. La información se recogió en una sola aplicación, de manera grupal.

Análisis de Datos

Para analizar la información recabada se utilizó el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 20. En primer lugar, se estudiaron las propiedades psicométricas de los instrumentos: validez (análisis factoriales exploratorios) y confiabilidad (método de consistencia interna). Luego, se realizó un análisis para identificar la distribución de la muestra, por lo que se realizó el análisis de normalidad Kolmogorov-Smirnov. Posteriormente, se procedió a realizar el análisis de correlación de Spearman, debido a la distribución no paramétrica, para identificar la relación de las variables de estudio: aspiraciones (intrínseca y extrínseca), motivación (autónoma y control), satisfacción con la vida, síntomas depresivos y rendimiento académico. Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple para identificar si las variables de aspiraciones (intrínsecas y extrínsecas) y motivación (autónoma y controlada) predecían la satisfacción con la vida, síntomas depresivos y rendimiento académico de los participantes del estudio.



Resultados

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en la investigación, organizados en cuatro partes. En la primera parte se reportan los resultados de las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados (validez y confiabilidad). En la segunda parte se presentan las medias y desviaciones estándar de las variables. Después, en la tercera parte, se muestran las correlaciones entre las variables estudiadas y, finalmente, las regresiones.

Validez y Confiabilidad de los instrumentos

La escala de aspiraciones de vida en el contexto académico cuenta con 2 áreas: aspiraciones intrínsecas y extrínsecas. Se realizó un análisis de componentes principales y rotación Varimax, la cual ha demostrado la multidimensionalidad del constructo de aspiraciones. A partir de esto, se solicitó la extracción de dos factores. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0.77 el cual es un buen valor (Field, 2009) y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2= 491.68$, $gl=66$, $p <.001$). La variabilidad total explicada por las dos dimensiones es de 52.42%. El primer factor explica el 35.01% de la varianza total, mientras el segundo explica el 17.41%. Las cargas factoriales alcanzan valores entre .62 y .76 en el primer factor, y valores entre .40 y .85 para el segundo factor, los cuales son buenos valores (al menos de .40 según Field, 2009).

En el caso de aspiraciones académicas intrínsecas se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .75, y en el caso de aspiraciones académicas extrínsecas se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .83, siendo estos índices adecuados (Aiken, 1996). Todas las correlaciones ítem-total corregidas alcanzan valores por encima de .30 (Field, 2009). Para las aspiraciones intrínsecas las correlaciones ítem-total corregidas se encontraron entre .40 y .62 y entre .54 y .68 para las aspiraciones extrínsecas.

En cuanto a la Escala de Motivación Académica, se realizó un análisis de componentes principales y rotación Varimax. Se solicitó la extracción de dos factores. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0.85, el cual es un muy buen valor (Field, 2009) y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2= 1379.88$, $gl=190$, $p <.001$). Los dos factores (motivación autónoma y motivación controlada) explicaron el 58.10% de la varianza. El primer factor explica el 34.46% de la varianza mientras el segundo explica el 23.64%. Las cargas factoriales alcanzan valores entre .65 y .90 para el primer factor, y entre .55 y .77 para el segundo factor siendo estos muy buenos valores (Field, 2009).

La confiabilidad de la prueba de motivación académica fue estudiada con el método de consistencia interna (alfa de Cronbach). En el caso de motivación autónoma se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .93, y en el caso de motivación controlada se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .88, siendo estos coeficientes altos (Aiken, 1996). Todas las correlaciones ítem-total corregidas alcanzaron valores por encima de .30, lo que indica que son buenos valores (Field, 2009). En el caso de motivación autónoma, las correlaciones ítem-total corregidas se encontraron entre .61 y .83; en el caso de motivación controlada, los valores se encontraron entre .49 y .68.

Para estudiar las evidencias de validez de la escala de Satisfacción con la vida se realizó un análisis de componentes principales en donde se solicitó la extracción de un solo factor. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0.83, el cual es un muy buen valor (Field, 2009) y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 273.86$, $gl=10$, $p < .001$). La varianza total explicada por este factor es de 67.76%. Se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .87 siendo este un buen valor (Aiken, 1996). Todas las correlaciones elemento-total corregidas se encontraron entre .59 y .83, lo que indica que son buenos valores (Field, 2009).

La prueba de síntomas depresivos CES-D, cuenta con una sola área. Se realizó un análisis de componentes principales solicitando la extracción de un solo factor. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0.79, siendo este un buen valor (Field, 2009) y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 790.11$, $gl=190$, $p < .001$). La variabilidad total explicada por la dimensión es de 30.84%. Se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de .86, siendo este un buen valor (Aiken, 1996). Las cargas de correlación ítem-total van de .19 (ítem 7) al .73. Solo un ítem (7) tiene una correlación ítem-total corregida de .19. Se decidió utilizar el ítem debido a que este valor se encuentra muy cercano al .20, el cual es un valor aceptado por algunos autores (Kline, 2013). Además, porque si se eliminaba este ítem, la confiabilidad se incrementa en solo cinco décimas y el alfa de Cronbach ya era bueno. Por estas razones, se decidió mantener el cuestionario lo más parecido a la versión original.

Distribución de normalidad

El análisis de normalidad realizado a las variables de aspiraciones intrínsecas ($D(97) = 0.1$, $p < .05$), motivación autónoma ($D(97) = 0.1$, $p < .001$), Motivación controlada ($D(97) = 0.9$, $p < .05$), satisfacción con la vida ($D(97) = 0.1$, $p < .001$) y síntomas depresivos ($D(97) = 0.8$, $p < .05$), es significativo, lo que indica que la distribución de la muestra no es normal. Por lo tanto, los análisis estadísticos posteriores que deberán ser

utilizados para estas variables serán no paramétricos. Sin embargo, la variable de aspiraciones extrínsecas no es significativa ($D(97) = 0.8, p > .05$), por lo que posee una distribución normal.

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de las variables del estudio.

Análisis descriptivos: Medias, Medianas y desviaciones estándar de las variables

A continuación, se muestran los análisis descriptivos, con las medias, medianas y desviaciones estándar de las variables utilizadas (Ver tabla 1).

Tabla 1
Medias, medianas y desviaciones estándar de las variables

Variables	Media	Mediana	SD	Rango
1. Aspiraciones intrínsecas	5.44	5.67*	0.87	1-7
2. Aspiraciones extrínsecas	3.19	3.00	1.13	1-7
3. Motivación autónoma	5.95	6.20*	0.93	1-7
4. Motivación controlada	3.43	3.40*	1.13	1-7
5. Satisfacción de vida	4.83	4.80*	1.06	1-7
6. Síntomas depresivos	14.25	13.50*	8.79	0-60
7. Rendimiento académico	15.12	15.00	1.22	0-20

**medianas para las variables no distribuidas normalmente.*

Como se puede observar en la tabla 1, para las variables de aspiraciones, motivación y satisfacción de vida, el rango era de 1 a 7. Para realizar los análisis posteriores de estas áreas, se utilizó el promedio de cada área por participante. En el caso de la variable de síntomas depresivos, el rango era de 0 a 60. Para realizar los análisis posteriores de esta prueba, se utilizó el puntaje total por participante, debido a que los autores recomendaban utilizarlo de dicha manera. Por último, en el caso de rendimiento académico se utilizó el promedio ponderado a lo largo de su formación universitaria, por lo que el rango fue de 0 a 20, debido a que la universidad a la que pertenecen los estudiantes utiliza un sistema de calificación vigesimal.

A continuación, se presenta los análisis de correlación entre las variables del estudio.

Relación entre las variables de aspiraciones de vida, motivación académica, rendimiento académico y bienestar psicológico.

Para poder identificar cómo se relacionan las variables de aspiraciones de vida (intrínseca y extrínseca), tipo de motivación académica (autónoma y controlada), satisfacción con la vida, síntomas depresivos y rendimiento académico se realizó un análisis de correlaciones de Spearman (Ver tabla 2).

Tabla 2
Correlaciones entre las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6
1. Aspiraciones intrínsecas	-					
2. Aspiraciones extrínsecas	.40***					
3. Motivación autónoma	.47***	.30**				
4. Motivación controlada	.18*	.41***	.12			
5. Satisfacción con la vida	.21*	.18*	.28**	-.12		
6. Síntomas depresivos	.18*	.20*	.07	.29**	-.36***	
7. Rendimiento académico	.04	-.15ms	.24*	-.17ms	.10	-.14

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ms: marginalmente significativo ($p = .07$ y $p = .055$ respectivamente)

Existe una correlación significativa y positiva entre la motivación autónoma y aspiraciones intrínsecas, la cual es fuerte según el criterio de Cohen ($r = .47$, $p < .001$) (Cohen, 1988); es decir, se entiende que cuando las aspiraciones a alcanzar son intrínsecas, el estudiante muestra mayor motivación autónoma o viceversa. También, se obtuvo una correlación positiva y significativa entre la motivación controlada y aspiraciones intrínsecas ($r = .18$, $p < .05$); sin embargo, esta correlación es débil. Vale la pena resaltar que la correlación positiva es más alta entre aspiraciones intrínsecas y

motivación autónoma. También se encontró una correlación positiva, significativa y mediana entre aspiraciones extrínsecas y aspiraciones intrínsecas ($r = .40, p < .001$), es decir que existen estudiantes que pueden tener ambos tipos de aspiraciones a la vez.

Además, se encontró correlación positiva y significativa, aunque débil, entre satisfacción con la vida y aspiraciones intrínsecas ($r = .21, p < .05$).

Se encontraron correlaciones positivas y significativas, pero débiles, entre los síntomas depresivos y aspiraciones intrínsecas ($r = .18, p < .05$). No se encontró relación entre aspiraciones intrínsecas y rendimiento académico.

Se obtuvo una correlación positiva entre la motivación controlada y aspiraciones extrínsecas, siendo esta correlación significativa y mediana ($r = .41, p < .001$), lo que implica que a mayores aspiraciones extrínsecas existe mayor motivación controlada o viceversa. Sin embargo, también se encontró una correlación significativa mediana entre motivación autónoma y aspiraciones extrínsecas ($r = .30, p < .05$), siendo la asociación más fuerte entre aspiraciones extrínsecas y motivación controlada.

Se encontró una correlación positiva significativa, aunque débil, entre síntomas depresivos y aspiraciones extrínsecas ($r = .20, p < .05$). Asimismo, se encontró una correlación positiva significativa, también débil, entre satisfacción con la vida y aspiraciones extrínsecas ($r = .18, p < .05$), siendo esta última ligeramente más baja que la anterior.

Vale la pena comentar que se encontró una relación negativa y marginalmente significativa entre el rendimiento académico y las aspiraciones extrínsecas ($r = -.15, p = .072$ m.s.)

Se encontró también que a mayor motivación autónoma había mayor satisfacción con la vida, obteniendo una correlación significativa y mediana ($r = .28, p < .01$). También, se encontró que a mayor motivación autónoma había mayor rendimiento académico con una correlación positiva significativa y mediana ($r = .24, p < .05$). No se encontraron relaciones significativas entre motivación autónoma y controlada ni entre síntomas depresivos y motivación autónoma.

En el caso de la variable de motivación controlada, se encontró una correlación positiva significativa y mediana con los síntomas depresivos ($r = .29, p < .01$). No se encontró una relación significativa entre motivación controlada y satisfacción con la vida. Sin embargo, cabe resaltar que se encontró una relación negativa y marginalmente significativa entre motivación controlada y rendimiento académico ($r = -.16, p = .055$ m.s.).

Por último, para la variable de satisfacción con la vida, se obtuvo una correlación negativa, significativa y mediana con síntomas depresivos ($r = -.36, p < .001$). No se encontró relación entre satisfacción con la vida y rendimiento académico ni entre síntomas depresivos y rendimiento académico.

A continuación, se presentan los análisis de regresión múltiple.

Tipos de motivación y de aspiraciones para predecir satisfacción con la vida, síntomas depresivos y rendimiento académico: Análisis de Regresión múltiple

Se realizó tres análisis de regresión múltiple (uno para cada variable de salida) para evaluar si el tipo de aspiraciones de vida (intrínseca y extrínseca) y el tipo de motivación académica (autónoma y controlada) predecían las variables de satisfacción con la vida, síntomas depresivos y rendimiento académico. Además, se controlaron las variables de sexo y edad.

Para predecir el rendimiento académico considerando a los tipos de motivación (autónoma y controlada) y aspiraciones (intrínsecas y extrínsecas) como variables predictoras, se encontró que la motivación autónoma predice de manera positiva y significativa el rendimiento académico. El porcentaje de varianza explicado por las variables predictoras es de 22%.

La variable motivación autónoma resultó ser un predictor positivo y significativo ($\beta = .27, p < .05$) del rendimiento académico. Además, es importante comentar que el signo de aspiraciones extrínsecas va en el sentido esperado teóricamente, aunque no es significativo. De las variables de control, el sexo fue predictor significativo, indicando que las mujeres tienen un mejor rendimiento académico que los hombres (Ver tabla 3).

Tabla 3
Variables que predicen el rendimiento académico

Modelo	Coeficientes tipificados	
	Beta	Sig.
Edad	-.057	.567
Sexo	.35	.001
Aspiraciones intrínsecas	-.07	.562
Aspiraciones extrínsecas	-.14	.213
Motivación autónoma	.27	.018
Motivación controlada	-.01	.894

En relación a la satisfacción con la vida, se encontró que la motivación autónoma es un predictor positivo, pero fue marginalmente significativo ($\beta = .21, p = .053$ m.s.). Además, se obtuvo que la motivación controlada es un predictor negativo y significativo de la satisfacción con la vida ($\beta = -.21, p < .05$). El porcentaje de varianza explicado por estas variables es de 21%. De las variables de control, la variable edad predecía de manera negativa y significativa la satisfacción de vida ($\beta = -.23, p < .05$), lo que señala que, si el estudiante tiene mayor edad, tendrá menor satisfacción con la vida (Ver tabla 4).

Tabla 4

Variables que predicen la satisfacción con la vida

Modelo	Coeficientes tipificados	
	Beta	Sig.
Edad	-.234	.015
Sexo	.078	.414
Aspiraciones intrínsecas	-.087	.447
Aspiraciones extrínsecas	.202	.065
Motivación autónoma	.215	.053 m.s.
Motivación controlada	-.214	.039

Por último, se realizó el análisis de regresión empleando como variables predictoras aspiraciones, tipos de motivación (edad y sexo como variables de control) y como variable de salida síntomas depresivos. Se obtuvo que la motivación controlada es un predictor positivo y significativo de los síntomas depresivos ($\beta = .25, p < .05$). El porcentaje de varianza explicado es de 11% (Ver tabla 5).

Tabla 5

Variables que predicen los síntomas depresivos

Modelo	Coeficientes tipificados	
	Beta	Sig.
Edad	.121	.235
Sexo	-.021	.838
Aspiraciones intrínsecas	.125	.312
Aspiraciones extrínsecas	.017	.887
Motivación autónoma	-.019	.870
Motivación controlada	.245	.030

En síntesis, en relación a las variables de salida, se encontró que la motivación autónoma es predictor positivo del rendimiento académico. Además, se encontró que la motivación controlada es predictor negativo de satisfacción con la vida y predictor positivo de síntomas depresivos.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue identificar la relación entre las aspiraciones de vida en el contexto académico (intrínseca y extrínseca), motivación (autónoma y controlada), rendimiento académico y bienestar psicológico en estudiantes de psicología del último ciclo de una universidad de Lima, Perú. Además, se buscó identificar si las aspiraciones de vida y la motivación podían predecir el rendimiento académico y el bienestar psicológico de los estudiantes.

A continuación, se explicarán los resultados obtenidos de los análisis realizados y las conclusiones. Finalmente, se señalará las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

Para poder estudiar las propiedades psicométricas de los instrumentos, se realizó análisis de validez (análisis de componentes principales) y confiabilidad. Tal como se indicó en la sección de resultados, se obtuvieron evidencias de validez de constructo en todas las pruebas. Las escalas de aspiraciones tanto intrínsecas ($\alpha = .75$) como extrínsecas ($\alpha = .83$), motivación autónoma ($\alpha = .93$) y controlada ($\alpha = .88$), satisfacción con la vida ($\alpha = .87$) y síntomas depresivos ($\alpha = .86$) fueron confiables. Es interesante comentar que las pruebas han funcionado en muestras de estudiantes norteamericanos, belgas, entre otros (Niemeec, Ryan & Deci, 2009; Duriez, Vansteenkiste, Soenens & De Witte, 2007). Los resultados obtenidos demuestran que las pruebas pueden ser utilizadas como herramientas de recolección de datos en futuras investigaciones sobre el tema en una muestra de estudiantes peruanos.

Uno de los objetivos de este estudio fue identificar si las aspiraciones de vida en el contexto académico y el tipo de motivación predecían el rendimiento académico, satisfacción con la vida y síntomas depresivos en los alumnos de psicología. Se esperaba encontrar que las aspiraciones intrínsecas y la motivación autónoma sean predictores positivos para el rendimiento académico y el bienestar psicológico. Por el contrario, se esperaba encontrar que las aspiraciones extrínsecas y la motivación controlada sean predictores negativos del rendimiento académico y el bienestar psicológico.

Los resultados obtenidos corroboran parcialmente estas hipótesis. Se encontró que la motivación autónoma es un predictor positivo del rendimiento académico y satisfacción con la vida, que va acorde a lo mencionado con la teoría. Cuando un estudiante sigue una meta por una motivación autónoma, es decir, cuando realiza algo porque él quiere hacerlo (porque es divertido, interesante, importante, etc.), va a tener un mejor rendimiento académico y bienestar psicológico (Vansteenkiste, Simons, Lens,

Soenens & Matos, 2005). Esto puede ocurrir porque al elegir estudiar la carrera por razones autónomas, puede internalizar la importancia de esta, esforzarse y ser persistente para estudiar, así esta meta se vuelva más difícil de conseguir (Ntoumanis, Healy, Sedikides, Duda, Stewart, Smith & Bond, 2014; Sheldon & Elliot, 1998, 1999 en Hope, Koestner & Milyavskaya, 2014). Asimismo, esto indica que las razones por las que están estudiando la carrera están alineadas a sus intereses personales, lo cual puede promover su bienestar psicológico.

Además, se encontró que la motivación controlada es un predictor negativo de la satisfacción de vida, y que es un predictor positivo de los síntomas depresivos. Esto quiere decir que cuando los alumnos estudian la carrera de psicología por presión (externa o interna), presentan menor bienestar psicológico según las variables planteadas en el estudio. Este resultado era esperado, pues hay evidencias de estudios que afirman ventajas de la motivación autónoma para el aprendizaje como menor índice de abandono de estudios (Vallerand, Fortier & Guay, 1997), mayor aprendizaje, mayor creatividad (Koestner et al., 1984, en Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b), mayor rendimiento (Soenens & Vansteenkiste, 2005) y mayor bienestar psicológico (Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004). Por ello, es importante tener en cuenta las razones que tienen los estudiantes para estudiar una carrera y al elegir las áreas de trabajo. Es importante considerar que los objetivos y campos laborales de la psicología (clínica, educacional y social) son amplios y podrían no estar acordes con los objetivos que los alumnos quieren lograr. Esto, a su vez, podría ocasionar que se sientan obligados a estudiar, y al no tener elección, su bienestar psicológico puede verse afectado.

En este estudio solo se encontró que el tipo de motivación (autónoma y control) es variable predictor del rendimiento académico y bienestar psicológico, a diferencia de los objetivos que quiere lograr (aspiraciones). Este dato es interesante, pues se esperaba que ambas variables sean predictores del rendimiento académico y bienestar psicológico. Sería interesante profundizar sobre las razones o el “por qué” de las metas que siguen (independientemente si son metas o aspiraciones intrínsecas o extrínsecas) y cómo se relacionan con el bienestar y rendimiento académico. En ese sentido, una variable interesante a tomar en cuenta podría ser las necesidades psicológicas básicas pues, según la teoría, cuando una persona satisface sus necesidades psicológicas básicas presenta un mayor bienestar psicológico. Por ello, sería importante estudiar que la relación entre estas variables.

Si bien no era un objetivo del estudio, se utilizaron las variables de sexo y edad como variables de control. Se encontró que la edad es un predictor negativo de la satisfacción con la vida. Una posible explicación, aunque necesita ser corroborada empíricamente en otros estudios, podría ser por el número considerable de estudiantes que supera los 22 años, la cual es la edad esperada aproximada para el ciclo en el que deberían estar los estudiantes. La mayoría de estudiantes que participaron en el estudio son mayores de 22 años (N= 53), lo equivale al 52.5% de la muestra total. Por ello, podría ocurrir que los estudiantes que son mayores ya “deberían” graduarse o estar realizando actividades propias del último año de la carrera (prácticas pre-profesionales y tesis). En futuras investigaciones se podría estudiar las interacciones de las variables con la edad, para poder ver si ésta es una variable mediadora de los resultados. Esto ayudaría a entender mejor los resultados obtenidos.

En relación a la variable sexo, las mujeres que participaron en la investigación presentaron un mejor rendimiento académico que los hombres. No existe mucha evidencia sobre esta relación en estudiantes universitarios, tampoco era objetivo de esta investigación estudiar las diferencias por sexo. Al igual que la variable edad, la variable sexo se utilizó como una variable de control. Sería interesante ahondar en la motivación de los estudiantes segmentados por sexo, e identificar la relación del tipo de motivación y el rendimiento académico, pues se encontró que la motivación autónoma predice el rendimiento académico. Es así que se podría identificar si la variable sexo es una variable mediadora.

Además de identificar si las aspiraciones y la motivación son variables predictores para el rendimiento académico y el bienestar psicológico, el siguiente objetivo del estudio fue investigar las relaciones entre las variables, por ello, se realizaron análisis de correlaciones.

En este análisis, se encontró que las aspiraciones académicas intrínsecas se relacionaban con la motivación autónoma. Esto puede indicar que los alumnos de psicología que tienen metas intrínsecas (por ejemplo, contribuir con la comunidad), sienten autonomía para estudiar y lograr alcanzar estas metas. De la misma forma, se encontró una relación entre las aspiraciones extrínsecas y la motivación controlada. Esto puede indicar que los alumnos de psicología que tienen un alto nivel de aspiraciones extrínsecas (por ejemplo, alcanzar reconocimiento y bienes), se sienten obligados a estudiar para lograr alcanzar estas metas. Estos resultados son respaldados por estudios que sugieren que usualmente las metas intrínsecas están relacionadas con la motivación

autónoma, y las metas extrínsecas están relacionadas a la motivación controlada (Sheldon & Kasser, 1995, en Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b).

Sin embargo, también se encontró una correlación positiva entre motivación autónoma y aspiraciones extrínsecas, pero era más baja que la anterior (motivación controlada y aspiraciones extrínsecas). Asimismo, se encontró una relación positiva entre aspiraciones intrínsecas y motivación controlada. Este resultado va en contra de lo señalado por la teoría, la cual indica que las aspiraciones intrínsecas suelen estar relacionadas con la motivación autónoma (Deci & Ryan, 2000; Sebire, Standage & Vansteenkiste, 2009, Sheldon & Kasser, 1995, en Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b). Esto podría indicar que si bien los alumnos le dan importancia a estudiar psicología para lograr metas intrínsecas (como por ejemplo ayudar a la comunidad), se sienten obligados a estudiar.

Además, se encontró que hay una relación positiva entre las aspiraciones intrínsecas y las aspiraciones extrínsecas. Esto puede indicar que los alumnos de la muestra les dan importancia a ambos tipos de aspiraciones en el contexto académico; por ejemplo, los participantes estudian psicología para poder realizar un cambio significativo en la sociedad, sin embargo, quieren ser reconocidos por otras personas al realizar dicho cambio y recibir dinero por ello (fama y fortuna).

Diversos autores mencionan que cuando las personas buscan metas intrínsecas tienden a tener mayor vitalidad y satisfacción con la vida y mayores índices de malestar como depresión y ansiedad (Kasser, 2002; Vansteenkiste, Soenens, & Duriez, 2008, en Sebire, Standage & Vansteenkiste, 2009). Si bien en este estudio se encontró una relación positiva entre aspiraciones intrínsecas y satisfacción con la vida, también se encontró una relación positiva y pequeña entre las aspiraciones intrínsecas y síntomas depresivos, lo cual va en contra a la teoría revisada.

La primera relación va acorde a lo encontrado por Kasser y Ryan (2001 en Niemec, Ryan & Deci, 2009) quienes examinaron la relación entre el logro de metas intrínsecas y extrínsecas y bienestar psicológico en muestras de estudiantes universitarios. Los autores encontraron que el logro de metas intrínsecas se relacionaba positivamente con el bienestar psicológico. Sin embargo, la segunda relación (aspiraciones intrínsecas y síntomas depresivos) va en contra de lo postulado en la teoría revisada.

En relación al bienestar psicológico y aspiraciones extrínsecas, se encontró una correlación positiva entre síntomas depresivos y aspiraciones extrínsecas, y entre satisfacción con la vida y aspiraciones extrínsecas, siendo esta última más baja que la

anterior. La primera relación encontrada tiene respaldo en los estudios revisados, los cuales indican que cuando las personas atribuyen mayor importancia al logro de aspiraciones extrínsecas tienden a tener una menor satisfacción con la vida, menor autoestima y mayor índice de depresión y ansiedad, menor calidad en sus relaciones, un comportamiento menos cooperativo y actitudes sociales dominantes (Duriez, Vansteenkiste, Soenens, & De Witte, 2007; Kasser & Ryan, 1993, 1996; McHoskey, 1999; Sheldon & McGregor, 2000; Sheldon, Sheldon, & Osbaldiston, 2000, en Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006b). Sobre la relación encontrada entre satisfacción con la vida y aspiraciones académicas, se podría decir que tener aspiraciones en general contribuye en cierta medida a la satisfacción con la vida. Sin embargo, es importante recalcar que los resultados indican que las aspiraciones intrínsecas tienen una relación más fuerte con la satisfacción con la vida.

Resultados similares fueron encontrados por Kasser y Ahuvia (2002) quienes planteaban que enfocarse en metas extrínsecas (éxito financiero, fama y apariencia física) es perjudicial para el bienestar psicológico. Esto puede ocurrir pues esta búsqueda de metas extrínsecas se relaciona con una marcada comparación interpersonal (Lyubomirsky & Ross, 1997, en Vansteenkiste, Duriez, Simons & Soenens, 2006a). Además, las personas adquirirían signos externos de valor propio (Kasser, Ryan, Couchman, & Sheldon, 2004 en Vansteenkiste, et al., 2005).

En resumen, se encontró relaciones entre las variables de aspiraciones, motivación, rendimiento académico, síntomas depresivos y satisfacción con la vida, las cuales corroboran, en su mayoría, lo que señala la teoría revisada. Asimismo, se encontró que la motivación autónoma predecía el rendimiento académico y satisfacción con la vida, por el contrario, la motivación controlada predecía de forma negativa la satisfacción con la vida y de forma positiva los síntomas depresivos. Esto se puede resumir de la siguiente manera: Cuando un alumno sigue una meta por elección propia (en este caso estudiar psicología) puede tener mejor rendimiento académico y mayor satisfacción con la vida, por el contrario, cuando un alumno sigue una meta por una motivación controlada (obligación) puede tener menor satisfacción con la vida y mayores síntomas depresivos.

Los resultados de este estudio sugieren que las aspiraciones, es decir las metas o el “qué” quieren lograr, no tiene una relación fuerte con el rendimiento académico o bienestar psicológico, contrario a lo que se señala en la teoría, sino que las razones o el “por qué” siguen estas metas predice el rendimiento y bienestar psicológico en la muestra.

Estos resultados muestran que, si bien un estudiante puede darle importancia a metas intrínsecas o extrínsecas en el ámbito académico, el grado de autonomía o decisión que tiene el estudiante para estudiar una carrera es importante para predecir el bienestar psicológico y el rendimiento académico. De esta forma, los resultados indican la importancia de la autonomía del alumno para estudiar una carrera universitaria. Por ello, se puede concluir que es importante fomentar la agencia y autonomía del estudiante en la elección de su futuro académico –así como de su aprendizaje- debido a los efectos positivos que tiene en la satisfacción con la vida y el rendimiento académico. Como ya se ha mencionado, existen diversos estudios que dan a conocer la importancia de la motivación autónoma en la educación y bienestar psicológico. Esta relación es importante en los estudiantes de psicología, pues, en su mayoría, trabajan en temas relacionados a la salud, problemáticas sociales y educación. Es importante mencionar que existen estudios que encontraron una relación positiva entre la motivación autónoma y el progreso o logro de la meta en estudiantes de secundaria (Gaudreau, Carraro & Miranda, 2012), así esta meta aumente en dificultad (Ntoumanis, Healy, Sedikides, Duda, Stewart, Smith & Bond, 2014; Sheldon & Elliot, 1998, 1999 en Hope, Koestner & Milyavskaya, 2014). Este hallazgo puede favorecer a los alumnos si tienen una motivación autónoma para estudiar la carrera, pues ayuda a que los estudiantes sean más persistentes y logren la meta. Esta idea es importante pues conforme pasa el tiempo, la carrera puede volverse más compleja debido a la especialidad, cantidad de trabajos, entre otros; y, si un alumno no está motivado de forma autónoma puede ser que no persista en seguir estudiando o que tenga bajas calificaciones.

Como limitaciones del estudio se puede mencionar el tamaño muestral. Sería interesante comparar las relaciones entre las especialidades de psicología; sin embargo, esto no fue posible debido al tamaño de la muestra. La diferencia entre los participantes según especialidad era bastante amplia, lo que evitaba realizar los análisis necesarios. Por lo tanto, se necesitaría mayor cantidad de personas en cada mención.

Como futuras líneas de investigación, se podrían realizar estudios longitudinales en alumnos al iniciar y terminar la carrera. Asimismo, sería interesante agregar otras variables como las necesidades psicológicas básicas, pues la teoría revisada indica su relación con las variables del estudio, sobre todo con el bienestar psicológico. Por último, se podría investigar con grupos de estudiantes de otras carreras, por ejemplo, derecho, para identificar qué pasa con las aspiraciones y motivación en carreras con otros contextos. Asimismo, sería importante plantear además del estudio cuantitativo, un

estudio cualitativo que permita ahondar en los resultados obtenidos, especialmente aquellos que no van acorde con lo esperado.





Referencias

- Aiken, L. (1996). *Tests psicológicos y Evaluación*. 8ª edición. México: Prentice Hall.
- Cárdenas, S. (2013). Las aspiraciones laborales y el burnout laboral en un grupo de personas que estudian y trabajan en Lima. Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UPC, Lima, Perú.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for the study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 199-222.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2da ed.). Nueva York, EE.UU: Academic Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985) The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- 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 Psychology*, 75, 4, 757-782.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 6(1-2), 103-111.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3era Ed.). Londres, Inglaterra: SAGE.
- Gaudreau, P., Carraro, N., & Miranda, D. (2012). From goal motivation to goal progress: the mediating role of coping in the Self-Concordance Model. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(5), 507-528.
- Grouzet, F., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J., Kim, Y., Lau, S., Ryan, R., Saunders, S., Schmuck, P., Sheldon, K. (2005). The structure of goals across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 800-816.
- Guiffrida, D., Lynch, M., Wall, A., & Abel, D. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes?: A test of a motivational model from a self-determination theory perspective. *Journal of College Student Development*, 54(2), 121-139.

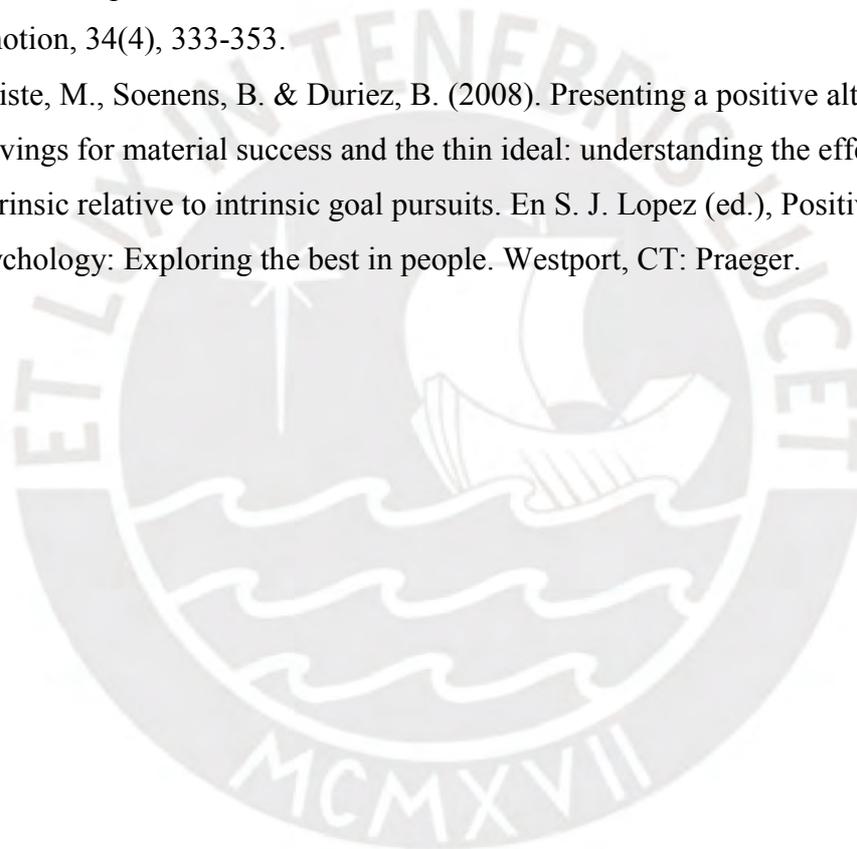
- Hope, N., Koestner, R., & Milyavskaya, M. (2014). The role of self-compassion in goal pursuit and well-being among University Freshmen. *Self and Identity*, 13(5), 579-593.
- Kasser, T., & Ryan, R. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kasser, T., & Ryan, R. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kasser, T., & Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32, 137-146.
- Kasser, T., Rosenblum, K., Sameroff, A., Deci, E., Niemiec, C., Ryan, R., Árnadóttir, O., Bond, R., Dittmar, H., Dungan, N. & Hawks, S. (2014). Changes in materialism, changes in psychological well-being: Evidence from three longitudinal studies and an intervention experiment. *Motivation and Emotion*, 38(1), 1-22.
- Kline, R. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher & C. Schatsschneider (Eds.). *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). New York: Routledge.
- Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal future y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología*, 22, 2, 215-252.
- Martos, T., & Kopp, M. (2012). Life goals and well-being: Does financial status matter? Evidence from a representative Hungarian sample. *Social Indicators Research*, 105(3), 561-568.
- Matos, L. (2010). Perfil de estudiantes de primer año de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Mixán, N. (2016). Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, PUCP, Lima, Perú.
- Montasem, A., Brown, S., & Harris, R. (2014). Subjective well-being in dentists: the role of intrinsic aspirations. *Community dentistry and oral epidemiology*, 42(3), 279-288.
- Niemiec, C., Ryan, R. & Deci, E. (2009). The path taken: consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306.

- Ntoumanis, N., Healy, L., Sedikides, C., Duda, J., Stewart, B., Smith, A., & Bond, J. (2014). When the going gets tough: The “why” of goal striving matters. *Journal of personality, 82*(3), 225-236.
- Paredes, M. (2015). Relación entre intención emprendedora, aspiraciones y satisfacción con la vida en universitarios limeños. Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UPC, Lima, Perú.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164-172.
- Radloff, L. (1977). The CES-D scale: a self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385-401.
- Romero, E., Gómez-Fraguela, J. A., & Villar, P. (2012). Life aspirations, personality traits and subjective well-being in a Spanish sample. *European Journal of Personality, 26*(1), 45-55.
- Ross, M., Perkins, H., & Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & Information Science Research, 38*(1), 2-9.
- Ruiz-Grosso, P., Loret de Mola, C., Vega-Dienstmaier, J., Arevalo, J., Chavez, K., et al. (2012). Validation of the Spanish Center for Epidemiological Studies Depression and Zung Self-Rating Depression Scales: A Comparative Validation Study. *PLoS ONE, 7*(10): e45413. doi:10.1371/journal.pone.0045413
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., Williams, G., Patrick, H. & Deci, E. (2009). Self-determination theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology, 6*, 107-124.

- Sagiv, L., & Schwartz, S. (2000). Value priorities and subjective wellbeing: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Sebire, S., Standage, M., Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 189-210.
- Sheldon, K., & Krieger, L. (2004). Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behavioral Sciences and the Law*, 22, 261–286.
- Sheldon, K., Ryan, R., Deci, E. & 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, 475-486.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589–604.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. & Vallières, E. (1993). On the assesment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., & Vallières, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., Soenens, B. (2006a). Materialistic values and well-being among business students: Further evidence for their detrimental effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2892-2908.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. (2006b). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemec, C. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions, en Timothy C. Urdan, Stuart A. Karabenick (ed.) *The Decade*

Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement (Advances in Motivation and Achievement, Volume 16), Emerald Group Publishing Limited, pp.105-165.

- 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., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34(4), 333-353.
- 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. En S. J. Lopez (ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people*. Westport, CT: Praeger.





Anexo 1

Consentimiento Informado

La presente investigación es realizada por la alumna Vanessa Vega, estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este trabajo es parte del curso Seminario de tesis en psicología educacional.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que usted brinde es anónima y confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera del alcance de esta investigación. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a unos cuestionarios. Su protocolo será codificado por lo cual no necesitará indicar su nombre.

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

Si usted tiene alguna pregunta no dude en contactarse vía e-mail a la siguiente dirección: vanessa.vega@pucp.pe.

Desde ya le agradezco su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado que mi participación es voluntaria y que la información que brinde es anónima y confidencial, y que puedo retirarme del proyecto en cualquier momento sin que esto me perjudique.

Nombre del participante

firma del participante

Anexo 2

Tabla de porcentaje de acuerdo entre jueces sobre prueba de aspiraciones

Subescala	Ítem	Porcentaje de acuerdo
Aspiraciones extrínsecas	1	100%
	2	85%
	3	85%
	4	100%
	5	100%
	6	100%
Aspiraciones intrínsecas	7	85%
	8	85%
	9	85%
	10	85%
	11	42%
	12	71%