

Análisis de las necesidades psicológicas básicas del estudiante de psicología, y su relación con las estrategias de aprendizaje de evitación y el rendimiento académico*

IRENE JAÉN PARRILLA
al119335@alumail.uji.es

JONATHAN PEÑALVER GONZÁLEZ
al119309@alumail.uji.es

FERNANDO DOMÉNECH BETORET
betoret@uji.es

Resumen

Este trabajo de investigación pretende estudiar la relación entre el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las estrategias de aprendizaje de evitación y el rendimiento académico de los estudiantes. La muestra estaba compuesta por 266 sujetos, todos ellos estudiantes de psicología de la Universitat Jaume I durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012 (los dos últimos cursos que se impartía el plan antiguo de psicología). Debido a la extinción de la licenciatura, este estudio también pretende encontrar diferencias significativas entre los estudiantes de ambos cursos académicos. En general, los resultados obtenidos a través de correlaciones bivariadas de Pearson, han confirmado que cuando la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es baja los estudiantes utilizan más estrategias de evitación (por ejemplo: evitar pedir ayuda, evitar el esfuerzo y retos, evitar la novedad...) y esto perjudica a su rendimiento académico. Además, se han obtenido diferencias significativas entre los dos cursos académicos en algunas de las variables seleccionadas.

Palabras clave: necesidades psicológicas básicas, estrategias de aprendizaje de evitación, rendimiento académico, estudiante, Universitat Jaume I.

Abstract

This research aims to study the relationship between the grade of satisfaction of basic psychological needs, strategies of avoidance learning and academic achievement of

* Este trabajo de investigación ha sido realizado para la asignatura Psicología de la Instrucción por estudiantes de la licenciatura de Psicología de la Universitat Jaume I, durante el curso 2011-2012, bajo la orientación y supervisión del profesor Fernando Doménech Betoret.

students. The sample consisted of 266 subjects, all students of psychology from Universitat Jaume I during the courses 2010-2011 and 2011-2012 (the last two years that the antic plan is imparting). Due to the extinction of degrees, this study also seeks to find differences in the students of both academic years. Overall, the results obtained using Pearson bivariate correlations, confirmed that when the satisfaction of psychological basic needs is low the students used more avoidance strategies (for example: avoid asking for help, avoid effort and challenges, avoid the novelty...) and this hurts their academic performance. In addition, significant differences were found between the two academic years in some of the variables selected.

Keywords: Basic psychological needs, Strategies of avoidance learning, Academic performance.

Introducción

Este estudio pretende analizar la relación entre las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes universitarios (autonomía, competencia, relación y pertenencia al grupo) y las estrategias de evitación que estos utilizan en el proceso de aprendizaje (evitación al esfuerzo y desafíos, evitación en pedir ayuda y evitación de la novedad). Además, también intenta estudiar la repercusión del grado de satisfacción con las necesidades básicas en el rendimiento académico de los estudiantes. La importancia de esta investigación es ampliar la información sobre la relación de las necesidades básicas y las estrategias de aprendizaje de evitación, así como obtener datos que puedan ayudar a los profesionales a comprender el comportamiento de los estudiantes y en que medida la satisfacción de las necesidades básicas influye en adoptar un mayor o menor número de conductas de evitación, así como la repercusión de este comportamiento en su rendimiento académico. De este modo, aumentando el conocimiento sobre las necesidades de los estudiantes y sus conductas correspondientes, los formadores podrán incorporar en un futuro una serie de actuaciones en la enseñanza para que el alumno en cuestión llegue a verse a sí mismo como el protagonista del proceso de aprendizaje que esta llevando a cabo y no como un mero receptor de información y pueda, de esta forma, aprovecharse de la instrucción lo máximo posible.

Necesidades psicológicas básicas

Según la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 2000), la motivación intrínseca se ve estimulada por tres necesidades básicas: la autonomía, la competencia, y la relación. Estas necesidades son determinantes en el rendimiento académico de los estudiantes. La autonomía se experimenta cuando la persona siente que es la causa de su comportamiento (Deci y Ryan, 1985). La autonomía como necesidad básica en el estudiante no ha de verse como una independencia total, sino como una aceptación interna o compromiso con el comportamiento motivado del sujeto. Apoyar la autonomía del estudiante significa considerar su perspectiva, apoyar la elección y proporcionar argumentos razonados cuando estas elecciones no son posibles. (Filak y Sheldon, 2003). La competencia ocurre cuando el estudiante se siente eficaz con su comportamiento. Para que el estudiante se sienta competente se ha de potenciar la expresión de la confianza en la habilidad de sí mismos para superar desafíos, así como ofrecerles una

adecuada orientación y retroalimentación (Filak y Sheldon, 2003). La relación se produce cuando el estudiante se siente conectado o comprendido por otros. Este concepto es similar a la necesidad de pertenencia postulado por Baumeister y Leary (1995), pero el concepto de relación va más allá del grupo, incluyendo las relaciones interpersonales que hacen posible el sentimiento de ser comprendido por los demás (Filak y Sheldon, 2003).

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, cuando estas tres necesidades están satisfechas los estudiantes consiguen el bienestar psicológico que permite un rendimiento óptimo, evolucionando adecuadamente y desarrollando su creatividad. Por el contrario, si estas no están satisfechas los estudiantes no obtienen un buen rendimiento en sus estudios (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan, 2000; Sheldon, Ryan y Reis, 1996; Sheldon, Elliot, Kim y Passer, 2001). Por ello, la investigación de estas necesidades puede resultar muy útil en cuanto que pueden ser un buen predictor de variables como el rendimiento académico o las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de psicología.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación (Weinstein y Mayer, 1986). Es importante señalar que estas estrategias están bajo el control de los propios estudiantes, que son deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en sus actividades (Beltrán, 1993a).

Muchas de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de las teorías metacognitivas, nos muestran resultados que aceptan la hipótesis de la relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo (autoconcepto) y su implicación específica en el aprendizaje y resolución de las tareas académicas mediante la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje (por ejemplo: Bear y Minke, 1996; Covington, 1992; Deppe y Harackiewicz, 1996; García y Pintrich, 1994; González-Pienda *et al.*, 1997). Este es el caso de las estrategias de aprendizaje de evitación o «self-handicapping», entre las que se encuentran las estrategias para evitar pedir ayuda, para evitar realizar tareas nuevas y evitar esfuerzos o desafíos. Según Covington (1992), los estudiantes utilizan este tipo de estrategias cuando creen no tener las habilidades necesarias para sentirse competentes con la tarea a realizar. De esta forma, desvían la atención de su habilidad e intentan proteger su autoestima de posibles juicios negativos de sus profesores y compañeros de clase.

Necesidades básicas y estrategias de evitación

Hay muchas investigaciones que exponen que existe una relación estrecha entre las necesidades básicas y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos. Algunos autores (por ejemplo: Miller, Behrens y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992) manifiestan que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente auto-competente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas sus expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. Esto a su vez, influye sobre las estrategias cognitivas y meta-cognitivas, que aumentan a la hora de realizar tareas que requieren esfuerzo y persistencia, lo que hace que aumente el rendimiento académico de los estudiantes (González-Pienda *et al.*, 1997; Núñez *et al.*, 1995).

Un estudio reciente (Doménech-Betoret *et al.*, 2007) reveló que la satisfacción de necesidades del estudiante tiene un impacto indirecto sobre el rendimiento académico, actuando las estrategias de evitación como mediador entre ambas (Baron & Kenny, 1986). Más concretamente, los resultados que obtuvieron fueron que la satisfacción de las necesidades básicas tiene un efecto negativo y significativo sobre las estrategias de evitación. Además, este estudio reveló que la necesidad de autonomía no depende tanto de las necesidades básicas, sino que depende de la percepción que tienen los alumnos sobre el estilo de enseñanza del profesor. De esta forma, los estudiantes obtienen puntuaciones más altas en autonomía cuando perciben que el profesor adopta un estilo de enseñanza que estimula el trabajo independiente y autónomo, y puntuaciones más bajas cuando el profesor alienta un aprendizaje tradicional.

Objetivo/s e Hipótesis

Basándonos en los planteamientos anteriores, el primer objetivo de la presente investigación consiste en identificar y analizar el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que han experimentado los estudiantes de psicología. Por otro lado, el segundo objetivo de la investigación es conocer en qué medida el grado de satisfacción de estas necesidades se relaciona con las estrategias de evitación utilizadas por los estudiantes de psicología y en qué medida estas estrategias de evitación afectan al rendimiento académico. De este último objetivo se derivan dos hipótesis. En la primera se pronostica una relación negativa y significativa entre el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de psicología y las estrategias de aprendizaje de evitación que estos utilizan durante el proceso de aprendizaje (Hipótesis 1). Pensamos que si el estudiante tiene las necesidades básicas satisfechas se sentirá más eficaz en sus estudios y no tendrá miedo a demostrar sus habilidades académicas ante el profesorado o sus compañeros. Sin embargo, si no tiene las necesidades básicas satisfechas, el estudiante se sentirá incapaz de realizar la tarea con éxito y se protegerá evitando dañar su autoestima.

También pronosticamos una relación positiva y significativa entre el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de psicología y el rendimiento académico de estos (Hipótesis 2). Pensamos que los estudiantes que no tengan satisfechas las necesidades básicas tendrán una actitud negativa hacia el estudio (adoptando más conductas de evitación) y esto conducirá a un menor rendimiento académico.

Además, hemos incluido un tercer objetivo en el estudio. De forma razonable esperamos encontrar diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción de Necesidades psicológicas básicas, las Estrategias de aprendizaje de evitación usadas y el Rendimiento entre el año 2010-2011 y el 2011-2012, ya que la muestra obtenida en el 2011-2012 cursa el último año de docencia de la licenciatura en Psicología.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 266 alumnos, estudiantes de la licenciatura de Psicología de la Universitat Jaume I de Castellón de la plana (España), con edades comprendidas entre 20 y 47 años (M: 22,6; DT: 3,37), de los cuales son mujeres 214 (80,75 %) y son hombres 51 (19,25 %).

Se diferenció también en grupo de la mañana o A y grupo de la tarde o B, en los cuales se encuentra 143 (59,6 %) alumnos y 97 (40,4 %) alumnos respectivamente. Este cuestionario se administró en dos cursos escolares consecutivos 2010-2011 y 2011-2012, a los estudiantes que cursaban dicho año la asignatura troncal de «Psicología de la Instrucción», siendo el número de sujetos en 2010-2011 de 91 (34,2 %) y en 2011-2012 de 175 (65,8 %). Para más detalles véase tabla 1.

Tabla 1
Características y distribución de la muestra (N= 266)

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo		
Hombre	51	19,2
Mujer	214	80,8
Edad	256	96,6
20-29	7	2,6
30-39	2	0,8
40-49	159	70
Nota actual del expediente	66	29,1
5-6,99	2	0,9
7-8,99	37	16
9-10	189	81,8
Nota esperada del expediente	5	2,2
5-6,99	143	59,6
7-8,99	97	40,4
9-10	91	34,2
Grupo	175	65,8
A		
B		
Año		
2010-2011		
2011-2012		

Procedimiento

Los cuestionarios se administraron a los estudiantes matriculados de la asignatura Psicología de la Instrucción, a principios del segundo semestre y de manera colectiva, durante la primera sesión de la práctica de laboratorio. Dependiendo del grupo al que perteneciera cada alumno lo realizó por la mañana o por la tarde, un día u otro.

Previamente al pase del cuestionario se informó sobre el uso que tendrían los datos, por lo que se pidió a todos los estudiantes que lo cumplimentaran de forma anónima, voluntaria y sinceramente.

Instrumentos de medida

El cuestionario que se ha administrado mide las siguientes variables:

Necesidades psicológicas básicas:

- La variable se compone de 25 ítems, los cuales factorizan en 4 dimensiones: Necesidad de autonomía en el aprendizaje (6 ítems), Necesidad de autocompetencia (7 ítems), Necesidad de familiaridad y buen trato (6 ítems), Necesidad de pertenencia al grupo (6 ítems).
- Los ítems se encuentran formulados como afirmaciones que el sujeto responde mediante una escala politómica de cinco puntos, que van desde «Afirmativo en muy pocas o ninguna de las asignaturas cursadas hasta la fecha (0-20 %)» hasta «Afirmativo en todas o casi todas las asignaturas cursadas hasta la fecha (80-100 %)». Salvo la dimensión que corresponde a la Necesidad de pertenencia al grupo que tiene una escala de respuesta tipo Likert con seis opciones que van desde «Bastante en desacuerdo» hasta «Bastante de acuerdo».

Estrategias de aprendizaje de evitación:

La variable se compone de 26 ítems, los cuales factorizan en 4 dimensiones:

- Evitar la novedad en el aprendizaje (5 ítems), Evitar pedir ayuda al profesor (6 ítems), Evitar el esfuerzo y desafíos en el aprendizaje (9 ítems) y Evitar la participación (6 ítems).
- Los ítems se encuentran formulados como afirmaciones que el sujeto responde mediante una escala politómica de cinco puntos, que van desde «Afirmativo en muy pocas o ninguna de las asignaturas cursadas hasta la fecha (0-20 %)» hasta «Afirmativo en todas o casi todas las asignaturas cursadas hasta la fecha (80-100 %)».

Rendimiento:

- Se midió a partir del rendimiento académico, utilizando la nota media actual del expediente del estudiante hasta la fecha en que se cumplimentó el cuestionario (Rendimiento actual), además de la nota media que esperan obtener en el expediente al finalizar la licenciatura (Rendimiento esperado). Se empleó esta medida ya que es la que mejor refleja de manera objetiva y numéricamente esta variable.

Análisis estadísticos

Para probar los objetivos planteados se realizaron los siguientes análisis estadísticos mediante el programa SPSS (19.0):

- a) Análisis de estadísticos descriptivos de la muestra (medias y desviaciones típicas de cada una de los factores que conforman ambas escalas).
- b) Cálculo de la validez de constructo mediante un análisis factorial para las escalas de Necesidades psicológicas básicas y las Estrategias de aprendizaje de evitación.

- c) Cálculo del coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach para los factores de las Necesidades psicológicas básicas y las Estrategias de aprendizaje de evitación.
- d) Análisis de correlaciones entre las Necesidades psicológicas básicas y las Estrategias de aprendizaje de evitación.
- e) Análisis de correlaciones entre las Necesidades psicológicas básicas y el Rendimiento.
- f) Prueba T para muestras independientes para comparar las Necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de los cursos 2010/2011 y 2011/2012.

Resultados

Análisis preliminares: descriptivos, fiabilidad y validez de constructo

Se calcularon los estadísticos descriptivos para todos los factores de ambas escalas, pudiéndose ver que todas las medias oscilan entre el 2,08 y 3,69 (todas tienen 5 opciones de respuesta, salvo la Necesidad de pertenencia al grupo que tiene 6 opciones). Véase la tabla 3 para más detalles.

Los análisis de fiabilidad de los diferentes factores tanto de la escala Necesidades psicológicas básicas como de la escala de Estrategias de aprendizaje de evitación, arrojaron coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a .80, salvo en la Estrategia de evitación Pedir ayuda al profesor que fue de .759. Diversos autores, entre ellos Nunally, proponen un valor mínimo para los coeficientes de consistencia interna de .70. (Nunally, 1978). Mientras que la fiabilidad media en artículos de buenas revistas de Psicología de la Educación está en torno a .83 (Osborne, 2003).

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de las escalas/medidas Necesidades psicológicas básicas y Estrategias de aprendizaje de evitación

ESCALAS/MEDIDAS	N.º DE ÍTEMS	M	DT	A. DE CRONBACH
Necesidades psicológicas básicas				
Autonomía en el aprendizaje (F2)	6	2,92	0,805	.883
Autocompetencia (F4)	6	3,69	0,676	.836
Familiaridad y buen trato (F3)	6	3,58	0,724	.858
Pertenencia al grupo (F1)	6	3,01	0,753	.911
Estrategias de aprendizaje de evitación				
Novedad en el aprendizaje (F3)	4	2,63	0,850	.811
Pedir ayuda al profesor (F4)	4	2,08	0,789	.759
Esfuerzo y desafíos en el	6	2,36	0,844	.811
aprendizaje (F2)	6	3,37	1,004	.890
Participación (F1)				

La validez de constructo de las escalas se comprobó a través de un análisis factorial exploratorio o AFE (con rotación varimax y método de componentes principales). El AFE realizado

reveló cuatro dimensiones en cada escala, correspondiendo con los cuatro tipos de Necesidades psicológicas básicas y las cuatro Estrategias de aprendizaje de evitación.

Cálculos realizados para estudiar 1.º objetivo (Identificar y analizar el perfil del grado de satisfacción de las Necesidades psicológicas básicas, que han experimentado los estudiantes de psicología.)

A partir de los estadísticos descriptivos de la escala de Necesidades psicológicas básicas, se ha creado un perfil del estudiante de psicología. Para más detalles véase figura 1.

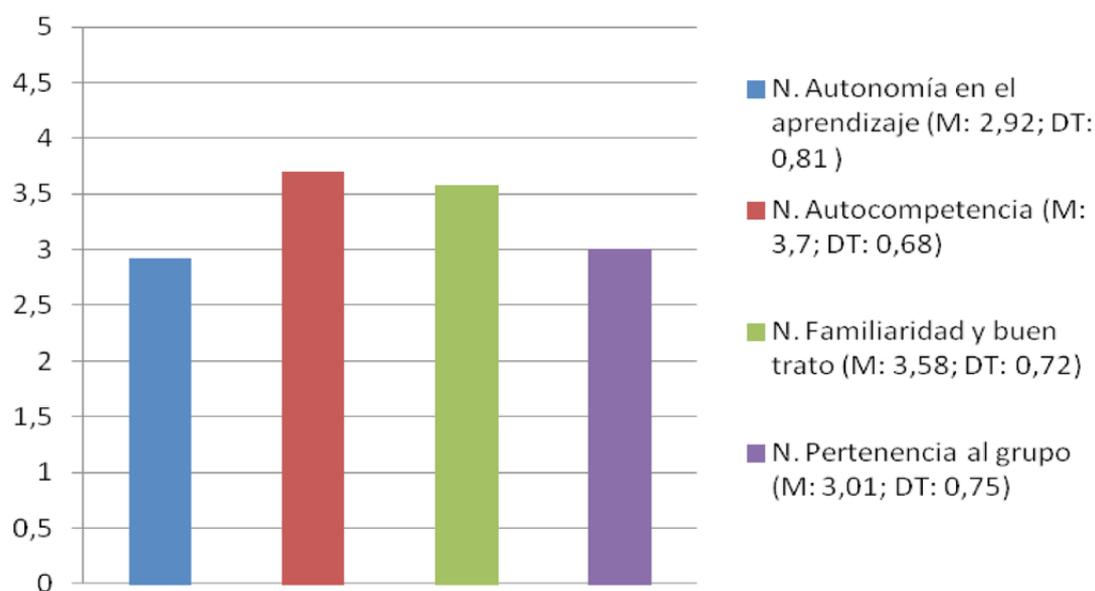


Figura 1. Perfil de las Necesidades psicológicas básicas del estudiante de Psicología del curso (N = 266)

Cálculos realizados para probar 2.º objetivo: Hipótesis 1 (Pronosticamos una relación negativa y significativa entre el grado de satisfacción de las Necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de Psicología y las Estrategias de aprendizaje de evitación que estos utilizan durante el proceso de aprendizaje.)

Con la finalidad de examinar la primera hipótesis planteada (H1) se llevó a cabo un análisis correlacional bivariado de Pearson para determinar si existe una relación lineal entre las Necesidades psicológicas básicas y las Estrategias de aprendizaje de evitación (tabla 4).

Con un nivel de significación al 0.01 se ha encontrado una correlación negativa y significativa entre los factores NCO y ENO (-.192), NCO y EES (-.247), NCO y EPA (-.273), NPE y EPE (-.179) y NPE y EPA (-.234). Y con un nivel de significación al 0,05 se ha encontrado correlación negativa y significativa entre los factores NCO y EPE (-.149), NFA y EPA (-.132) y NPE y EES (-.126). Para más detalles véase tabla 4.

Tabla 4
Matriz de correlaciones bivariadas de Pearson entre las Necesidades psicológicas básicas y Estrategias de aprendizaje de evitación (n = 266)

	NAU	NCO	NFA	NPE	ENO	EPE	EES	EPA
N. Autonomía en el aprendizaje (NAU)	1							
N. Auto-competencia (NCO)	,353**	1						
N. Familiaridad y buen trato (NFA)	,364**	,399**	1					
N. Pertenencia al grupo (NPE)	,194**	,236**	,206**	1				
E. Novedad en el aprendizaje (ENO)	,074	-,192**	-,025	-,006	1			
E. Pedir ayuda al profesor (EPE)	-,033	-,149 [‡]	-,118	-,179**	,285**	1		
E. Esfuerzo y desafíos en el aprendizaje (EES)	-,084	-,247**	-,100	-,126 [‡]	,544**	,364**	1	
E. Participación (EPA)	-,064	-,273**	-,132 [‡]	-,234**	,263**	,322**	,280**	1

**p < 0.01, *p < 0.05

Cálculos realizados para probar 2.º objetivo: Hipótesis 2 (Pronosticamos una relación positiva y significativa entre el grado de satisfacción de las Necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de psicología y el Rendimiento.)

Con la finalidad de examinar la primera hipótesis planteada (H2) se llevó a cabo un análisis correlacional bivariado de Pearson para determinar si existe una relación lineal entre las Necesidades psicológicas básicas y el Rendimiento (tabla 5).

Con un nivel de significación al 0.01 se ha encontrado una correlación positiva entre los factores NCO y RA (.175) y NCO y RE (.198).

Y con un nivel de significación al 0,05 se ha encontrado correlación positiva entre los factores NFA y RE (.163). Para más detalles véase tabla 5.

Tabla 5
Matriz de correlaciones bivariadas de Pearson entre las Necesidades psicológicas básicas y el Rendimiento (n = 266)

	NAU	NCO	NFA	NPE	RA	RE
N. Autonomía en el aprendizaje (NAU)	1					
N. Auto-competencia (NCO)	,353**	1				
N. Familiaridad y buen trato (NFA)	,364**	,399**	1			
N. Pertenencia al grupo (NPE)	,194**	,236**	,206**	1		
Rendimiento actual (RA)	-,006	,175**	,025	,003	1	
Rendimiento esperado (RE)	,048	,198**	,163*	,068	,731**	1

**p < 0.01, *p < 0.05

Cálculos realizados para probar 3^{er} objetivo (Esperamos encontrar diferencias estadísticamente significativas en el grado de satisfacción de las Necesidades psicológicas básicas, las Estrategias de aprendizaje de evitación usadas y el Rendimiento entre los alumnos del año 2010-2011 y los del 2011-2012).

Para observar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos 2010/2011 (10/11) y 2011/2012 (11/12) en las escalas Necesidades psicológicas básicas, Estrategias de aprendizaje de evitación y Rendimiento, se ha realizado una prueba t para medias independientes y asumiendo igualdad de varianzas con un nivel de significación de 0,05.

Debido a que la significación es menor que 0,05 en la Necesidad de autocompetencia y en el Rendimiento actual, podemos concluir que la diferencia entre cursos es significativa. Véase tabla 6 para más detalles.

Tabla 6
Prueba t entre los factores de los cursos 2010/2011 y 2011/12

ESCALA	FACTOR	CURSO	M	DT	T	G.L.	SIG. (BILAT)	ERROR TÍPICO DIFERENCIA
Necesidades psicológicas básicas	Autonomía en el aprendizaje	10/11	2,95	,88	,458	264	,648	,1
		11/12	2,90	,77				
	Auto-competencia	10/11	3,87	,6	3,03	262	,003	,09
		11/12	3,61	,7				
	Familiaridad y buen trato	10/11	3,64	,68	,996	264	,320	,09
		11/12	3,55	,75				
Pertenencia al grupo	10/11	2,93	,7	-1,29	263	,200	,1	
	11/12	3,1	,78					

ESCALA	FACTOR	CURSO	M	DT	T	G.L.	SIG. (BILAT)	ERROR TÍPICO DIFERENCIA
Estrategias de aprendizaje de evitación	Novedad en el aprendizaje	10/11	2,62	,83	-,097	264	,923	,11
		11/12	2,63	,86				
	Pedir ayuda al profesor	10/11	2,15	,81	,894	264	,372	,1
		11/12	2,06	,78				
	Esfuerzo y desafíos en el aprendizaje	10/11	2,4	,86	,410	263	,682	,11
		11/12	2,35	,84				
Participación	10/11	3,43	,94	,592	263	,554	,13	
	11/12	3,35	1,04					
Rendimiento	Actual	10/11	6,8	,72	2,154	225	,032	,1
		11/12	6,59	,65				
	Esperado	10/11	7,37	,77	1,337	229	,182	,09
		11/12	7,25	,59				

Discusión de los resultados

El objetivo del estudio era observar la relación entre las Necesidades psicológicas básicas, las Estrategias de aprendizaje de evitación y el Rendimiento. Además de observar si existen diferencias en estas variables entre los cursos 2010/2011 y 2011/2012 debido al estrés de extinguirse la docencia de la licenciatura, dando paso al grado.

Las escalas utilizadas mostraron buena consistencia interna y validez de constructor apropiado.

Respecto al primer objetivo el cual es identificar y analizar el perfil del estudiante de psicología respecto al grado de satisfacción de las Necesidades psicológicas básicas, no hay una gran diferencia entre ellas y además están correlacionadas significativamente. Lo que indica que cuando un estudiante tiene cubierta es muy probable que tenga cubiertas las otras necesidades.

Del segundo objetivo extraemos dos hipótesis. Respecto a la primera hipótesis (H1) formulada, en la que se pronostica una relación negativa y significativa entre el grado de satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes de psicología y las estrategias de aprendizaje de evitación que estos utilizan durante el proceso de aprendizaje, queremos señalar que se confirma.

En general, estos resultados están en la misma línea que los obtenidos en otros estudios previos como el de Doménech-Betoret *et al.* (2007), en el que se obtuvo una relación significativa e inversa entre el grado de satisfacción de las necesidades básicas del estudiante y las estrategias de evitación. Además, al igual que en el estudio citado nuestros resultados indican que la Necesidad de autonomía en el aprendizaje no se relaciona con ninguna estrategia de evitación, ya que esta depende de la percepción del estudiante sobre el estilo de enseñanza adoptado por el profesor.

La segunda hipótesis (H2) formulada, en la que pronosticamos una relación positiva y significativa entre el grado de satisfacción de las Necesidades psicológicas básicas y el rendimiento académico de los estudiantes de psicología, también se confirma.

Los análisis estadísticos realizados para probar esta hipótesis mostraron que el Rendimiento académico, tanto actual como el esperado, relaciona con la Necesidad de Autocompetencia y con la Necesidad de Familiaridad y buen trato.

En general, estos resultados están en la misma línea que los obtenidos en otros estudios previos (p. ej., González-Pienda *et al.*, 1997; Núñez *et al.*, 1995; Doménech-Betoret *et al.*, 2007).

Respecto al tercer objetivo de nuestro estudio, el cual pretende encontrar diferencias estadísticamente significativas en el grado de satisfacción de las Necesidades psicológicas básicas, las estrategias de aprendizaje de evitación utilizadas y el Rendimiento entre los alumnos del año 2010-2011 y los del 2011-2012, podemos concluir mencionando que se han encontrado diferencias significativas en dos factores: Necesidad psicológica básica de autocompetencia y Rendimiento Actual. Los resultados obtenidos nos muestran que los alumnos del año 2010-2011 tienen la necesidad de autocompetencia más satisfecha y un Rendimiento Actual mayor (nota de expediente) que los alumnos del 2011-2012. Podemos suponer que estas diferencias pueden ser debidas a la variable estrés, producida por la extinción de la asignatura, ya que los contenidos y los profesores que imparten la asignatura son los mismos.

Limitaciones

Entre las principales limitaciones de este trabajo queremos señalar, en primer lugar, el uso exclusivo de técnicas de autoinforme para la recogida de información, los expertos recomiendan que este tipo de instrumentos de medida se combinen con otros más cualitativos.

En segundo lugar, pese a que la muestra es considerablemente grande (266 sujetos), es poco representativa, ya que solo se centra en un nivel educativo muy concreto y tan solo en una especialidad dentro de este.

Otra limitación que consideramos importante resaltar es la problemática que existe al usar la nota del expediente como forma de medir la variable rendimiento.

También consideramos la necesidad de usar escalas de respuesta tipo Likert de 4 o 6 puntos u otro tipo para evitar la tendencia central. Ya que la mayoría de escalas de respuesta utilizadas eran politómicas de cinco puntos.

Por otro lado, queremos señalar que aunque pensamos que las diferencias entre los estudiantes del año 2012-2011 y los del 2011-2012 son debidas al estrés, no hemos estudiado esta variable y, por tanto, no podemos confirmar que esa sea su causa.

Por todo esto, hay que ser cautelosos en la generalización de los resultados obtenidos.

Implicaciones prácticas

Conocer la satisfacción de las Necesidades psicológicas básicas y su relación con otras variables nos va a permitir diseñar un temario de las asignaturas ajustado al alumno, para que este se sienta lo mejor posible con los estudios que ha elegido y al final su rendimiento aumente. Asimismo, el hecho de que el profesor conozca la satisfacción de las necesidades básicas de los estudiantes puede contribuir a que se ajuste para intentar satisfacerlas y que así, indirectamente, mejore su rendimiento académico, adoptando las estrategias de aprendizaje necesarias para ello.

Para el centro esto también será un beneficio, pues mejorará su imagen cara a otras universidades y será uno de los factores que ayudarán a que se posicione como una de las mejores universidades nacionales e internacionales.

Propuestas de futuro

La muestra aunque es grande, es demasiado específica para poder generalizar ciertos resultados, pues no sabemos si los datos están sesgados por el tipo de alumno que se encuentra estudiando la licenciatura de psicología. Es por ello que se debería usar una muestra de universitarios que incluyese estudiantes de otras titulaciones y fuese representativa para poder generalizar los resultados alcanzados en el contexto universitario. Por tanto, sería deseable utilizar una muestra más amplia y representativa en futuros estudios.

Además, creemos necesario el estudio de la relación del estrés y el rendimiento académico para poder confirmar que las diferencias entre los años 2010-2011 y 2011-2012 son debidas a esta variable.

Referencias bibliográficas

- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). La necesidad de pertenencia: el deseo de los archivos adjuntos interpersonales como la motivación fundamental del ser humano. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bear, G. G. & Minke, K. M. (1996). Positive bias in maintenance of self-worth among children with LD. *Learning Disability Quarterly*, 19, 23-32.
- Beltrán (1993a). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Brackett, M., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. N. J.: Cambridge University Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goals pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deppe, R. K. & Harackiewicz, J. M. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 4, 868-876.
- Doménech-Betoret, F. (2007). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Doménech-Betoret, F. & Gómez Artiga, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24) 463-496.
- Filak, V. F. & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluation. *Educational Psychology*, 23(3), 235-247.

- García, T. & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk & Zimmerman, B. J. (eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- González-Pienda, J. A. & Núñez, J. C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. En J. N. García (dir.), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- Miller, R. B., Behrens, J. T. & Greene, B. A. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González, S. & García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 219-242.
- Osborne, Jason W. (2003). Effect sizes and the disattenuation of correlation and regression coefficients: lessons from educational psychology. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(11). Recuperado el 20 de mayo, 2012, de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=11>.
- Pérez, N. & Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1). 119-129.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (2000). Personal goals in social roles: Divergences and convergences across roles and levels of analysis. *Journal of Personality*, 68, 51-84.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M. & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 325-339.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Anderman, E. M., Midgley, c., Gheen, M. & Kang, Y. (2002). *The classroom environment and students' reports of Educational Psychology*, 94, 1, 88-106.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Matínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.