



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La decisión de estudiar enfermería: motivación y expectativas de los alumnos de primer curso de la Universitat de Barcelona

Miguel Ángel Hidalgo Blanco

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en Ciencias Enfermeras

Escuela Universitaria de Enfermería

Universidad de Barcelona

La decisión de estudiar enfermería: motivación y expectativas de los alumnos de primer curso de la Universitat de Barcelona

Doctorando

Miguel Ángel Hidalgo Blanco

Directores de Tesis

Dra. Montserrat Puig Llobet

Dr. Juan Antonio Amador Campos

Tutora

Dra. M^a Teresa Lluch Canut

Barcelona, 2017

Para Silvia, Víctor y Marcos, mi motivación diaria

Para mis padres Rosi y Miguel y mi hermano Dani

Agradecimientos

A mis directores de tesis, Dra. Montserrat Puig y Dr. Juan Antonio Amador, por su dedicación, tiempo y soporte en toda la investigación. Ha sido un camino duro, pero vosotros lo habéis hecho mucho más fácil y llevadero.

A mi tutora de tesis, Dra. Teresa Lluch, por todos sus ánimos y consejos que tanto me han ayudado en todo el proceso, y que me han hecho ver la luz al final del túnel.

A mis colaboradores estadísticos, Montse y David, por todo su tiempo y trabajo realizado. He aprendido muchísimo con vosotros, y sin vuestra ayuda esta tesis no hubiera sido posible. Gracias de todo corazón.

A la Dra. Lola Andreu, por todas sus “lecciones” vitales y ayuda en los momentos más difíciles. El aprendizaje a tu lado es constante, tanto en lo profesional como en lo personal. Gracias por todo.

A la Dra. Carmen Moreno y el profesor Albert González. Gracias por vuestra ayuda y palabras de ánimo. Trabajar con vosotros es un auténtico placer.

A la Dra. Enriqueta Force, por todas sus indicaciones y consejos al inicio de la investigación. Ha sido una pena que no hayas estado en la mesa de al lado para ver todo el proceso.

A mis compañeros de asignatura, y especialmente al profesor Jose Antonio Sarria, que conjuntamente con la Dra. Andreu, me ha suplido en momentos duros. ¡Ahora te toca a ti compañero!

Al profesor Luis Basco, por ser mi pareja profesional desde nuestros inicios en la carrera hasta este momento. Gracias por tantos días de charlas, de proyectos conjuntos, de risas y de ilusiones. ¡Lo hemos conseguido!

A todos los alumnos de enfermería que participaron en este estudio y a todos los profesores de asignaturas en las que “cogí” tiempo prestado para pasar mis cuestionarios.

A Marina Redondo, Marina Martínez, Marta Ollivant, Raquel Rodrigo, Natalia Marcé, Francesca Lechado, María Laura Rodríguez, Diana Carolina Valverde y Laura Sanchez, alumnas de primer curso del grado de enfermería de la promoción 2012-2013, que altruistamente participaron en el grupo focal de la prueba piloto.

A la Dra. Anna Falcó y al Dr. Juan Roldán, por acceder a participar en el grupo de expertos y por todas sus enriquecedoras aportaciones.

A mi familia, por toda la paciencia y el apoyo incondicional soportando mis momentos y días de “cónclave”. Gracias por vuestros ánimos, sonrisas, abrazos y besos. Gracias por estar siempre ahí.

A todos los alumnos del Doctorado en Ciencias Enfermeras de la Escuela de Enfermería. Por esas miradas y sonrisas cómplices por los pasillos en la recta final, y por todos esos “¿cómo lo llevas?”, ¿has recibido el informe?”, “¿tienes que hacer muchos cambios?”. ¡Todo llega y todo pasa compañeros!

A todos mis compañeros de la Escuela de Enfermería de la Universitat de Barcelona, por los consejos y el apoyo recibido.

Y en general, a toda la gente que, de algún modo, ha estado a mi lado a lo largo de esta tesis.

Gracias a todos.

ÍNDICE

3.5.1. Elaboración cuestionario inicial	98
3.5.1.1. Prueba piloto	103
3.5.1.2. Grupo focal de alumnos.....	104
3.5.1.3. Comité de expertos.....	105
3.5.1.4. Cuestionario inicial definitivo.....	105
3.5.2. Elaboración cuestionario de seguimiento	106
3.6. Procedimiento	108
3.7. Aspectos éticos.....	108
3.8. Análisis estadístico de los datos	109
4. Resultados	123
4.1. Descripción de las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes	123
4.2. Validación y puntuación de las escalas.....	129
4.2.1. Escala de motivación.....	129
4.2.1.1. Forma de distribución de las respuestas a los ítems	129
4.2.1.2. Análisis factorial confirmatorio.....	133
4.2.1.3. Análisis de consistencia interna	134
4.2.2. Escala de determinantes	136
4.2.2.1. Forma de distribución de las respuestas a los ítems	136
4.2.3. Escala de expectativas.....	139
4.2.3.1. Forma de distribución de las respuestas a los ítems	139
4.2.3.2. Análisis factorial exploratorio.....	139
4.2.3.3. Análisis factorial confirmatorio.....	142
4.2.3.4. Análisis de consistencia interna	143
4.2.4. Escala de interés.....	144
4.2.4.1. Forma de distribución de las respuestas a los ítems	144
4.2.4.2. Análisis factorial exploratorio.....	145
4.2.4.3. Análisis factorial confirmatorio.....	146
4.2.4.4. Análisis de consistencia interna	146
4.2.5. Escala de satisfacción con la carrera	147
4.2.5.1. Forma de distribución de las respuestas a los ítems	147
4.3. Análisis de la motivación de los estudiantes y los factores determinantes de la elección de la carrera al inicio de los estudios	151
4.3.1. Escala de motivación	151
4.3.2. Escala de determinantes.....	157
4.4. Análisis de las expectativas, el grado de interés y la satisfacción del alumno hacia la carrera al inicio de sus estudios.....	170

4.4.1. Escala de expectativas	170
4.4.2. Escala de interés en el grado.....	174
4.4.3. Escala de satisfacción	176
4.5. Análisis de los cambios en las expectativas, el grado de interés y la satisfacción de los estudiantes durante el primer curso de sus estudios	181
4.5.1. Escala de expectativas	181
4.5.2. Escala de interés en el campo de estudio.....	185
4.5.3. Escala de satisfacción	187
4.6. Análisis del cumplimiento de las expectativas durante el primer año académico.....	193
4.6.1. Análisis del cumplimiento en la Escala de expectativas	193
4.6.2. Análisis del cumplimiento de expectativas vs expectativa inicial	201
4.7. Identificación de grupos de estudiantes según las respuestas en las escalas al inicio del estudio	211
5. Discusión	221
5.1. Discusión de los resultados obtenidos	221
5.2. Limitaciones del estudio y líneas de investigación futuras	227
5.3. Aplicabilidad práctica	228
6. Conclusiones	231
7. Financiación y difusión de la investigación.....	235
7.1. Financiación	235
7.2. Difusión de la investigación	235
8. Referencias bibliográficas	239
9. Anexos.....	253
Anexo 1. Guión sesión Grupo Focal	257
Anexo 2. Carta y cuestionario Grupo de Expertos	261
Anexo 3. Cuestionario inicial definitivo	269
Anexo 4. Cuestionario de seguimiento definitivo	275
Anexo 5. Aprobación del Comité Ético.....	279
Anexo 6. Distribución de los valores de los ítems y subescalas según los perfiles	283

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Estudios universitarios más solicitados en las preinscripciones del 2015</i>	43
Tabla 2. <i>Número de estudiantes solicitantes por género y en primera preferencia</i>	53
Tabla 3. <i>Alumnos matriculados en el Grado de Enfermería de la UB por sexo y Nacionalidad</i>	53
Tabla 4. <i>Alumnos matriculados en el Grado de Enfermería de la UB (por edad)</i>	54
Tabla 5. <i>Vía de acceso al Grado de Enfermería de la UB</i>	54
Tabla 6. <i>Orden de asignación al Grado de Enfermería de la UB según preferencia</i>	55
Tabla 7. <i>Orientación al escoger los estudios de Grado de Enfermería de la UB</i>	55
Tabla 8. <i>Aspectos que se han tenido en cuenta en la elección del Grado de Enfermería de la UB</i>	56
Tabla 9. <i>Principales orientaciones teóricas sobre motivación, autores principales y principios en que se basan</i>	61
Tabla 10. <i>Sujetos de estudio según el sexo y la edad al inicio y final del primer curso del grado de enfermería. Universidad de Barcelona, 2013-2014</i>	96
Tabla 11. <i>Subdimensiones e ítems de la Échelle de Motivation en Éducation (EME-E)</i>	99
Tabla 12. <i>Ítems de la escala de factores determinantes de la elección de la carrera</i>	101
Tabla 13. <i>Subdimensiones e ítems de la escala de valoración de las expectativas de los estudiantes</i>	102
Tabla 14. <i>Ítems de la escala de interés hacia los estudios</i>	103
Tabla 15. <i>Ítems de valoración del Grado de Satisfacción</i>	103
Tabla 16. <i>Ítems cuestionario basal reformulados</i>	105

ÍNDICE

Tabla 17. <i>Reformulación de nuevos ítems para valoración de las expectativas de los estudiantes en el cuestionario post-primerο</i>	107
Tabla 18. <i>Distribución de las variables sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial y de seguimiento</i>	123
Tabla 19. <i>Comparación de la distribución de las variables sociodemográficas y académicas entre los estudiantes que respondieron a los dos cuestionarios y únicamente al cuestionario basal</i>	125
Tabla 20. <i>Resultados del análisis confirmatorio. Escala de Motivación. Cuestionario inicial (n= 339)</i>	134
Tabla 21. <i>Resultados del análisis factorial. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial (n= 170)</i>	141
Tabla 22. <i>Resultados del análisis confirmatorio. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial. Pesos factoriales estandarizados (modelo con 24 interacciones) (n= 169)</i>	143
Tabla 23. <i>Resultados del análisis de consistencia interna. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial (n= 170)</i>	143
Tabla 24. <i>Resultado del análisis factorial con 1 factor. Escala de Interés. Cuestionario inicial (n= 170)</i>	146
Tabla 25. <i>Resultados del análisis confirmatorio. Escala de Expectativas. Cuestionario basal. Pesos factoriales estandarizados (n= 169)</i>	146
Tabla 26. <i>Distribución de las puntuaciones globales según subescala. Escala de Motivación. Cuestionario inicial. (n= 339)</i>	153
Tabla 27. <i>Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Regulación Introyectada” según el orden de preferencia. Cuestionario inicial (n= 339).</i>	154
Tabla 28. <i>Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Motivación Intrínseca al Conocimiento” según el trabajo (n= 339).</i>	154
Tabla 29. <i>Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Motivación Intrínseca al Logro” según el trabajo y la edad (n= 339).</i>	154

ÍNDICE

Tabla 30. Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Motivación Intrínseca a las Expectativas estimulantes” según el trabajo y la edad (n= 339).....	155
Tabla 31. Distribución de las puntuaciones a los ítems. Escala de Determinantes. Cuestionario inicial (n= 339).....	158
Tabla 32. Comparación de las puntuaciones del ítem D29 “Querer la carrera” según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes (n= 339)	159
Tabla 32.1. Comparación de las puntuaciones del ítem D29 “Querer la carrera” según la edad, el trabajo en sanidad y la vía de acceso. Datos desagregados según el sexo. Escala de Determinantes (n= 339).....	160
Tabla 33. Comparación de las puntuaciones del ítem D30 “Seguridad encontrar empleo” según la edad. Escala de Determinantes (n= 339).....	160
Tabla 34. Comparación de las puntuaciones del ítem D31 “Buen salario” según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes (n= 339).....	161
Tabla 35. Comparación de las puntuaciones del ítem D32 “Promoción de la profesión” según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes (n= 339)	161
Tabla 36. Comparación de las puntuaciones del ítem D33 “Capacidad de decisión” según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes (n= 339)	162
Tabla 37. Comparación de las puntuaciones del ítem D34 “Presión familiar” según la edad. Escala de Determinantes (n= 339).....	162
Tabla 38. Comparación de las puntuaciones del ítem D35 “Prestigio social” según el sexo y la edad. Escala de Determinantes (n= 339)	163
Tabla 38.1. Comparación de las puntuaciones del ítem D35 “Prestigio social” según la edad. Estratificación según el sexo. Escala de Determinantes (n= 339).....	163
Tabla 39. Comparación de las puntuaciones del ítem D36 “Influencia medios comunicación” según la edad. Escala de Determinantes (n= 339)	164

ÍNDICE

Tabla 40. Comparación de las puntuaciones del ítem D37 “Estímulo intelectual” según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes (n= 339) .	164
Tabla 41. Comparación de las puntuaciones del ítem D38 “Familiares ámbito asistencial” según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes (n= 339)	165
Tabla 42. Comparación de las puntuaciones del ítem D39 “Trabajo en equipo” según la vía de acceso. Escala de Determinantes (n= 339)	165
Tabla 43. Comparación de las puntuaciones del ítem D40 “Ayudar a los demás” según el sexo. Escala de Determinantes (n= 339)	166
Tabla 44. Comparación de las puntuaciones del ítem D41 “Horarios flexibles” según el sexo. Cuestionario basal (n= 339)	166
Tabla 45. Comparación de las puntuaciones del ítem D42 “Experiencias con la enfermedad” según la edad. Escala de Determinantes (n= 339)	166
Tabla 46. Factores determinantes asociados estadísticamente a características de estudio con valores más altos que los otros miembros del grupo.....	168
Tabla 47. Distribución de las puntuaciones globales según subescalas e ítem E53. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial (n= 339)	172
Tabla 48. Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Expectativas de Crecimiento y Rendimiento Académico/Profesional” según la edad. Cuestionario inicial (n= 339)	172
Tabla 49. Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Expectativas de Crecimiento y Rendimiento Personal” según edad, trabajar en el sector sanitario y vía de acceso. Cuestionario inicial (n= 339)	173
Tabla 50. Distribución de las puntuaciones globales según subescala e ítem I59. Escala de Interés en los estudios. Cuestionario inicial (n= 339)	175
Tabla 51. Comparación de las puntuaciones totales de la “Grado de satisfacción general hacia la carrera” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial (n= 339)	177

ÍNDICE

Tabla 52. <i>Comparación de las distribución del ítem “Volver a elegir la carrera” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial (n= 339)</i>	178
Tabla 53. <i>Distribución de las subescalas de la Escala Expectativas y del ítem EP53. Cuestionario de seguimiento (n= 295)</i>	182
Tabla 54. <i>Distribución de las diferencias en la subescala “Expectativas de crecimiento y rendimiento personal”. Escala de Expectativas (n= 295).....</i>	183
Tabla 55. <i>Distribución de las diferencias en la Escala de Interés en el campo de estudio (n= 295)</i>	188
Tabla 56. <i>Comparación de las respuestas al ítem “Volver a elegir la carrera” al inicio y final del primer año académico (n= 295).....</i>	189
Tabla 57. <i>Distribución del ítem EC44 “Haber llegado a ser una mejor persona” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario de seguimiento (n = 295)</i>	195
Tabla 58. <i>Distribución del ítem EC45 “Haber tenido nuevos amigos” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario de seguimiento (n = 295)</i>	195
Tabla 59. <i>Distribución del ítem EC51 “Haber aprendido cosas nuevas sobre si mismo” según el sexo. Cuestionario de seguimiento (n = 295).....</i>	196
Tabla 60. <i>Distribución del ítem EC52 “Haberse divertido” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario de seguimiento (n = 295)</i>	196
Tabla 61. <i>Distribución del ítem EC54 “Haber conseguido becas y premios” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario de seguimiento (n = 295)</i>	197
Tabla 62. <i>Distribución del ítem EC56 “No haber tenido demasiado trabajo” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario de seguimiento (n = 295)</i>	198
Tabla 63. <i>Asociación entre las características de los estudiantes y las respuestas al cuestionario de seguimiento (durante este primer año).....</i>	199

Tabla 64. <i>Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295)</i>	202
Tabla 65. <i>Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC45 “Haber tenido nuevos amigos”, según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial y de seguimiento. (n = 295)</i>	203
Tabla 65.1. <i>Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC45 “Haber tenido nuevos amigos”, según la edad, estratificando en hombres y mujeres. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295)</i>	204
Tabla 66. <i>Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC48 “Haber tenido buenas notas”, según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295)</i>	204
Tabla 66.1. <i>Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC48 “Haber tenido buenas notas”, según la edad y la vía de acceso, estratificando en hombres y mujeres. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295)</i>	205
Tabla 67. <i>Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC49 “Haberse implicado en la comunidad”, según el trabajo. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295)</i>	206
Tabla 68. <i>Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC54 “Haber conseguido becas y premios”, según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295)</i>	207
Tabla 68.1. <i>Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC54 “Haber conseguido becas y premios”, según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295)</i>	207
Tabla 69. <i>Puntuaciones del perfil “clase 2” del alumno de primer curso. Cuestionario Inicial</i>	215
Tabla 70. <i>Puntuaciones del perfil “clase 3” del alumno de primer curso. Cuestionario Inicial</i>	216
Tabla 71. <i>Porcentaje de las características significativas de los estudiantes según la clase</i>	217

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>El continuo de la Autodeterminación que muestra los tipos de motivación con sus estilos regulatorios, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Ryan y Deci,2000)</i>	65
Figura 2. <i>Modelo estructural de la interrelación entre motivación y expectativas</i>	85
Figura 3. <i>Distribución multivariante de las variables sociodemográficas y académicas. Cuestionario basal (n= 339)</i>	124
Figura 4. <i>Distribución de los valores de los ítems. Escala de Motivación. Cuestionario inicial (n= 339)</i>	130
Figura 5. <i>Distribución de los valores de los ítems. Escala de Determinantes de la elección de la carrera. Cuestionario inicial (n= 339)</i>	136
Figura 6. <i>Resultados del análisis paralelo. Escala de Expectativas (excluye E53). Cuestionario inicial (n= 170)</i>	140
Figura 7. <i>Resultado del análisis factorial con 2 factores. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial (n= 170)</i>	141
Figura 8. <i>Distribución de los valores de los ítems. Escala de Interés. Cuestionario inicial (n= 339)</i>	144
Figura 9. <i>Resultados del análisis paralelo. Escala de Interés Cuestionario basal (n= 170)</i>	145
Figura 10. <i>Distribución de las respuestas al ítem “Satisfacción general hacia la carrera”. Cuestionario inicial (n= 339)</i>	147
Figura 11. <i>Distribución de las puntuaciones totales. Escala de Motivación. Cuestionario inicial. (n= 339)</i>	152
Figura 12. <i>Distribución de las puntuaciones totales de las subescalas y del ítem E53. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial. Universitat de Barcelona, 2013-2014. (n= 339)</i>	171

Figura 13. <i>Distribución de las puntuaciones totales de la escala y del ítem I59. Escala de Interés en el Campo de Estudio. Cuestionario inicial (n= 339).</i>	174
Figura 14. <i>Distribución de las puntuaciones totales del ítem “Grado de satisfacción general hacia la carrera”. Escala de satisfacción. Cuestionario inicial (n= 339).</i>	177
Figura 15. <i>Distribución de las puntuaciones totales de la Escala Expectativas y del ítem EP53. Cuestionario de seguimiento (n=295).</i>	182
Figura 16. <i>Comparación de las puntuaciones de la Escala de Expectativas e ítem EP53 (n= 295).</i>	184
Figura 17. <i>Distribución de puntuaciones en la Escala de interés en el campo de Estudio. Cuestionario de seguimiento (n=295).</i>	185
Figura 18. <i>Comparación de las puntuaciones de la Escala de Expectativas (n= 295).</i>	186
Figura 19. <i>Distribución de puntuaciones en el grado de satisfacción general. Cuestionario de seguimiento (n=295).</i>	187
Figura 20. <i>Comparación de las puntuaciones de la Escala de Satisfacción (n= 295).</i>	188
Figura 21. <i>Distribución de los ítems de la Escala de Expectativas cumplidas. Cuestionario de seguimiento (n = 295).</i>	194
Figura 22. <i>Distribución de las diferencias entre las expectativas cumplidas y esperadas. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295).</i>	202
Figura 23. <i>Dimensiones 1 y 2 del análisis de componentes principales. Cuestionario inicial (n= 339).</i>	211
Figura 24. <i>Árbol de la clasificación ascendente jerárquica de los estudiantes</i>	212
Figura 25. <i>Perdida de inercia inter clase a cada agrupación</i>	213
Figura 26. <i>Representación de las clases obtenidas en el primer plano del Análisis de Componentes Principales. Cuestionario inicial (n=339).</i>	214

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

ACP	Análisis de Componentes Principales
ADE	Administración y Dirección de Empresas
ATS	Auxiliar Técnico Sanitario
BIC	Criterio de Información Bayesiano
BPNT	Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas
CFGS	Ciclo Formativo de Grado Superior
CFI	Índice de ajuste Comparativo
COT	Teoría de las Orientaciones de Causalidad
EME-E	Escala de Motivación Educativa
GCT	Teoría de los Contenidos de Metas
GFI	Índice de bondad de ajuste
IFI	Índice de ajuste Incremental
ME	Motivación Extrínseca
MI	Motivación Intrínseca
NFI	Índice de ajuste Normalizado
NNFI	Índice de Ajuste No Normalizado
PAU	Pruebas de Acceso a la Universidad
RMSEA	Raíz cuadrada del error medio cuadrático
SRMR	Raíz cuadrada del cuadrado medio residual
TAD	Teoría de la Autodeterminación
TEC	Teoría de la Evaluación Cognitiva
TIO	Teoría de la Integración Orgánica
USET	<i>University Student's Expectations of Teaching</i>

RESUMEN

RESUMEN

Introducción

Diferentes factores cognitivo-conductuales pueden condicionar los estudios del alumno de enfermería y su futuro profesional e influyen directamente en el interés del alumno y en su grado de satisfacción.

El tipo de motivación que tiene el alumno, los factores determinantes de la elección de la carrera universitaria, las expectativas hacia la carrera, el interés hacia los estudios y la satisfacción, están íntimamente ligados y variaciones en alguno de estos factores pueden implicar variaciones en otros.

Las razones que impulsan a una persona a convertirse en enfermera han sido exploradas en varios estudios en los últimos años llegándose a identificar diversos motivos. El conocer estos factores puede ser significativo, existiendo investigaciones que presentan pruebas convincentes de que los diferentes motivos para cursar estudios de educación universitaria, influyen en los resultados educativos, para bien o para mal.

Estos factores determinantes pueden condicionar el tipo de motivación que tenga el alumno hacia sus estudios y a su vez, esta motivación constituye un condicionante del aprendizaje muy vinculado a través de la evidencia empírica a otro constructo: las expectativas.

Estas percepciones personales o expectativas de los estudiantes de enfermería son aspectos que están relacionados con su futuro profesional y académico, y este futuro es una fuente de influencia sobre la propia motivación.

Dada la importancia y trascendencia de estos factores para el buen desempeño académico y profesional, y debido a la falta de estudios realizados con este objetivo en alumnos de enfermería en nuestro país, se considera necesario realizar una primera aproximación analizando estos factores en los alumnos de primer curso.

Objetivos

Los objetivos generales de la siguiente investigación son seis:

Desarrollar instrumentos de medición de la motivación inicial hacia los estudios, los factores determinantes que influyen en la elección del grado de enfermería,

las expectativas hacia la carrera, el grado de interés y la satisfacción general del alumno.

Analizar la motivación de los estudiantes de primer curso del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona y los factores determinantes de la elección de la carrera.

Analizar las expectativas, el grado de interés y la satisfacción del estudiante hacia la carrera, al inicio del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

Analizar si existen cambios en las expectativas, el grado de interés y la satisfacción del estudiante durante el primer curso del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

Analizar el cumplimiento de las expectativas durante el primer año académico del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

Identificar la existencia de perfiles determinados de estudiantes según las respuestas en los cuestionarios al inicio del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

Metodología

Se realizó un estudio observacional, analítico, longitudinal prospectivo con dos mediciones temporales, al inicio y final del primer curso académico 2013-2014 del grado de enfermería de la Universitat de Barcelona. La población de estudio estuvo formada por 378 estudiantes excluyéndose a los estudiantes repetidores de primer curso o con traslado de expediente de otra escuela universitaria o facultad de enfermería.

En el primer periodo de seguimiento al inicio del curso, 39 alumnos no se encontraban presentes y no hubo ninguna renuncia a participar en el estudio. Finalmente, la muestra inicial de estudio estuvo formada por 339 estudiantes. En el seguimiento participaron 295 estudiantes, 44 (12,9%) abandonaron el estudio. Las variables de estudio se agruparon en: a) Variables sociodemográficas y de acceso a los estudios de Grado en Enfermería; b) Variables sobre la dimensión “motivación del alumno hacia los estudios”; c) Variables sobre factores determinantes para elegir la carrera; d) Variables sobre la dimensión “expectativas del alumno hacia la carrera; e) Variables referidas a la dimensión

“interés en el campo de estudio”; f) Variables referidas a la dimensión “satisfacción hacia la carrera”

Se construyeron dos baterías de cuestionarios, una inicial para recoger la información al inicio del estudio y la otra, en el seguimiento, al finalizar el primer curso. Ambas baterías de cuestionarios se construyeron mediante elaboración mixta, es decir, se utilizaron ítems validados en estudios previos y se incorporaron nuevos ítems de elaboración propia.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico R Statistical Software version 3.3.1. Se consideró un nivel de significación del 5% para las pruebas de hipótesis. Se realizó un análisis descriptivo de las variables que recogían la información sociodemográfica y académica de los estudiantes, todas ellas consideradas de tipo cualitativo. Las variables se analizaron de forma univariada en los dos períodos de seguimiento (cuestionario inicial y de seguimiento) y multivariada (análisis de correspondencias múltiples), en el inicio del estudio (cuestionario inicial), comparando descriptivamente su distribución en los dos períodos.

Se realizó un estudio de validación de todas las escalas del cuestionario inicial. Para todas las escalas se realizó en primer lugar un análisis descriptivo de las respuestas a todos los ítems de la escala. Posteriormente, en función de la escala, se aplicaron diversas técnicas de análisis multivariante para analizar la relación entre los ítems de la escala y la consistencia interna. Esta validación permitió determinar la puntuación total a considerar para dar respuesta al resto de objetivos específicos del estudio.

Para analizar la distribución de la motivación, los factores determinantes de la elección de la carrera, las expectativas, el interés y la satisfacción del alumno al inicio del curso se llevó a cabo un análisis descriptivo de las puntuaciones totales (sumas de los valores de los ítems correspondientes) de todas las subescalas y de los ítems por separado de la escala de factores determinantes y satisfacción. Para analizar los cambios en las respuestas de los estudiantes entre el cuestionario inicial y de seguimiento, se realizó un análisis descriptivo de las diferencias entre las puntuaciones (mediana, primer y tercer cuartil).

Finalmente, con el objetivo de analizar la relación entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes subescalas e ítems de cada escala de estudio, se realizó un análisis de conglomerados. Los estudiantes se clasificaron según sus

respuestas del cuestionario inicial, correspondientes a las puntuaciones totales de las 27 subescalas o ítems seleccionados sobre motivación, factores determinantes, expectativas e interés y satisfacción hacia la carrera.

Resultados

Más del 80% de la muestra fueron mujeres, de edades comprendidas entre los 17 y 24 años. Mayoritariamente no trabajaban (casi el 60%), y de los que trabajaban sólo el 14% lo hacía en el sector sanitario. La vía de acceso mayoritaria fue las pruebas de acceso a la universidad (alrededor del 70%).

Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios demostraron que las escalas y subescalas de motivación (EME-E), expectativas y grado de interés tienen una buena consistencia interna (alfa de Cronbach $>0,7$).

La “Regulación Identificada” y la “MI al Conocimiento” destacaron como los tipos de motivación en las que puntuaron más alto los estudiantes (Mediana de 24 y de 23), mientras que los valores más bajos los presentó la subescala “Amotivación” (valores de 4 en Q1-Q3).

El factor determinante “me gusta ayudar a los demás” fue el que presentó una mayor frecuencia de valores altos. Destacándose a las mujeres como las que puntuaron con valores más altos los factores intrínsecos (medianas de 6-7).

En cuanto a expectativas, interés y satisfacción, la distribución de los valores obtenidos presentó una asimetría con predominio hacia valores altos.

En relación al cumplimiento de expectativas, los alumnos refirieron no haber cumplido la mayoría de expectativas, existiendo diferencias significativas entre los diferentes grupos sociodemográficos y académicos.

La clasificación de los estudiantes se realizó a partir de las 5 primeras dimensiones del ACP de los ítems y las subescalas consideradas (52,6% de la varianza total). El árbol jerárquico obtenido y los valores de la pérdida de inercia inter grupo sugirieron una clasificación de los estudiantes en 4 grupos bien diferenciados.

Conclusiones

La herramienta desarrollada para medir las dimensiones de estudio, presentó buena consistencia interna.

El alumno que ingresa en los estudios de enfermería es un alumno que puntúa más alto en los tipos de motivación “Regulación Identificada” y “MI al Conocimiento”, y como factores determinantes para la elección de la carrera predomina el interés genuino. El contacto con la enfermedad es un factor que no es mayoritario, pero existen muchos alumnos que lo consideran importante.

Las mujeres puntúan más alto en factores determinantes de tipo intrínseco, mientras que los hombres en factores de tipo extrínseco.

Pese a que los niveles de expectativa, interés y satisfacción son muy elevados al inicio, se observa que al final de curso disminuyen discretamente. En relación a las expectativas, los alumnos refieren no haber cumplido en su totalidad la mayoría de expectativas.

En relación a los perfiles encontrados se sugiere una clasificación de los estudiantes en 4 grupos: El grupo 1 es el grupo minoritario, y presenta puntuaciones más bajas que el resto de alumnos en la mayoría de los ítems; el grupo 2 presenta puntuaciones más elevadas en aquellos ítems de carácter más extrínseco; el grupo 3, es el grupo mayoritario y presenta puntuaciones más elevadas en aquellos ítems de carácter más intrínseco; por último, el grupo 4 presenta puntuaciones más elevadas que el resto de alumnos en la mayoría de ítems.

Palabras clave

Motivación, Expectativas, Estudiantes de enfermería, Elección de carrera

ABSTRACT

Introduction

Different cognitive-behavioral factors can condition nursing student studies and their professional future and directly influence the student's interest and degree of satisfaction.

The type of motivation that the student has, the determinants of the choice of the university career, career expectations, interest in studies and satisfaction are closely linked and variations in some of these factors may imply variations in others.

The reasons that motivate a person to become a nurse have been explored in several studies in the last years to identify several reasons. Knowing these factors may be significant, with research showing convincing evidence that the different motives for pursuing university education influence educational outcomes, for better or for worse.

These determinants can condition the type of motivation that the student has towards their studies and, in turn, this motivation constitutes a conditioning of the learning very linked through the empirical evidence to another construct: the expectations.

These personal perceptions or expectations of nursing students are aspects that are related to their professional and academic future, and this future is a source of influence on one's own motivation.

Given the importance and importance of these factors for good academic and professional performance, and due to the lack of studies carried out with this objective in nursing students in our country, it is considered necessary to make a first approximation analyzing these factors in the first graders course.

Objectives

The general objectives of the following research are six:

Develop tools to measure the initial motivation towards the studies, the determinants that influence the choice of the nursing degree, the expectations for the career, the degree of interest and the general satisfaction of the student.

To analyze the motivation of first year students of the Degree of Nursing at the University of Barcelona and the determinants of career choice.

To analyze the expectations, the degree of interest and the satisfaction of the student towards the race, at the beginning of the Degree of Nursing of the University of Barcelona.

To analyze if there are changes in the expectations, the degree of interest and the satisfaction of the student during the first course of the Degree of Nursing of the University of Barcelona.

Analyze the fulfillment of expectations during the first academic year of the Degree of Nursing of the University of Barcelona.

To identify the existence of determined profiles of students according to the answers in the questionnaires at the beginning of the Degree of Nursing of the University of Barcelona.

Methods

An observational, analytical, longitudinal, prospective study was carried out with two time measurements, at the beginning and end of the first academic year 2013-2014 of the nursing degree of the University of Barcelona. The study population consisted of 378 students, excluding first-year repetitive students or transfer of records from another university or nursing school.

In the first follow-up period at the beginning of the course, 39 students were not present and there was no reluctance to participate in the study. Finally, the initial study sample consisted of 339 students. 295 students participated in the follow-up, 44 (12.9%) left the study.

The study variables were grouped in: a) Sociodemographic variables and access to Nursing Degree studies; b) Variables on the dimension "student motivation towards studies"; C) Variables on determinants to choose the race; D) Variables on the dimension "the student's expectations for the career; E) Variables referring to the dimension "interest in the field of study"; F) Variables referring to the dimension "career satisfaction"

Two batteries of questionnaires were constructed, an initial one to collect the information at the beginning of the study and the other, at the follow-up, at the end of the first course. Both batteries of questionnaires were constructed by

mixed elaboration, that is, items validated in previous studies were used and new items of their own elaboration were incorporated.

All statistical analyzes were performed with the statistical package R Statistical Software version 3.3.1. A significance level of 5% was considered for hypothesis testing. A descriptive analysis of the variables that collected the sociodemographic and academic information of the students was carried out, all of them considered of qualitative type. The variables were analyzed univariate in the two follow-up periods (initial and follow-up questionnaire) and multivariate analysis (multiple correspondence analysis), at the beginning of the study (initial questionnaire), comparing descriptively their distribution in the two periods.

A validation study of all the scales of the initial questionnaire was carried out. For all the scales, a descriptive analysis of the responses to all the items on the scale was performed first. Subsequently, according to the scale, several techniques of multivariate analysis were applied to analyze the relationship between the scale items and the internal consistency. This validation allowed to determine the total score to be considered in order to respond to the rest of the specific objectives of the study.

In order to analyze the distribution of motivation, the determinants of career choice, expectations, interest and student satisfaction at the beginning of the course were carried out a descriptive analysis of the total scores (sums of the values of the Corresponding items) of all subscales and items separately from the scale of determinants and satisfaction.

To analyze the changes in the students' responses between the initial and follow-up questionnaire, a descriptive analysis of the differences between the scores (median, first and third quartile) was performed.

Finally, in order to analyze the relationship between the scores obtained in the different subscales and items of each study scale, a cluster analysis was performed. Students were ranked according to their answers to the initial questionnaire, corresponding to the total scores of the 27 subscales or selected items on motivation, determinants, expectations and interest and career satisfaction.

Results

More than 80% of the sample were women, aged between 17 and 24 years. They mostly did not work (almost 60%), and of those who worked only 14% did so in the health sector. The main access route was university access tests (about 70%).

The exploratory and confirmatory factorial analyzes showed that the motivational scales and subscales (EME-E), expectations and degree of interest have a good internal consistency (Cronbach's $\alpha > 0.7$).

"Identified Regulation" and "MI to Knowledge" were highlighted as the types of motivation in which students scored the highest (Median of 24 and 23), while the lowest values were presented by the subscale "Amotivation" (values Of 4 in Q1-Q3).

The determining factor "I like to help others" was the one that presented a higher frequency of high values. Women who scored higher values of intrinsic factors (medians of 6-7) were highlighted.

In terms of expectations, interest and satisfaction, the distribution of values obtained showed an asymmetry with predominance towards high values.

Regarding the fulfillment of expectations, the students reported not having fulfilled the majority of expectations, existing significant differences between the different sociodemographic and academic groups.

The students' classification was based on the first 5 dimensions of the GPA of the items and the subscales considered (52.6% of the total variance). The hierarchical tree obtained and the intergroup loss of inertia values suggested a classification of the students into 4 well differentiated groups.

Conclusions

The instrument developed to measure study dimensions, presented good internal consistency.

The student who enters nursing studies is a student who scores highest in the types of motivation "Identified Regulation" and "MI to Knowledge", and as the determining factors for the choice of career predominates the genuine interest. Contact with the disease is a non-major factor, but there are many students who consider it important.

Women score higher on intrinsic type determining factors, while men score on extrinsic type factors.

Although the levels of expectation, interest and satisfaction are very high at the beginning, it is observed that at the end of the course they decrease discretely. In relation to expectations, students report not having fully met the majority of expectations.

In relation to the profiles found it is suggested a classification of the students in 4 groups: Group 1 is the minority group, and presents lower scores than the rest of students in most of the items; Group 2 presents higher scores in those items of a more extrinsic nature; Group 3, is the majority group and presents higher scores in those items of more intrinsic character; Finally, group 4 presents higher scores than the rest of the students in most items.

Key words

Motivation, Expectations, Nursing students, Career choice

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Las enfermeras conforman la piedra angular del sistema de atención de salud en cada país; sin el trabajo diario de estos profesionales, no se pueden proporcionar servicios de salud eficientes en hospitales y centros de salud. Sin embargo, en la actualidad existe una escasez de enfermeras en todo el mundo, planteándose un grave riesgo para la seguridad del paciente, la calidad de la atención y la salud pública en su conjunto. En nuestro país, esta situación se agrava debido a una crisis del sector que ha desembocado en la supresión de puestos de trabajo y reducción del personal de enfermería a mínimos.

Por ello surge una cuestión ineludible, ¿por qué un gran número de jóvenes sigue queriendo estudiar enfermería en nuestro país? Factores tan relevantes y ligados a la profesión como la *vocación* y la propia motivación altruista podrían explicar este hecho; sin embargo, en una época en la que parece que estamos asistiendo a un cambio en el paradigma de valores y expectativas por parte de la juventud, ¿enfermería sigue siendo una carrera *vocacional* o existen otros factores que determinen su elección?

El conocer estos factores puede ser significativo, existiendo investigaciones que presentan pruebas convincentes de que los diferentes motivos para cursar estudios de educación universitaria, influyen en los resultados educativos, para bien o para mal (Sheldon et al., 2004; Jirwe and Rudman, 2012). Por lo tanto, ¿hasta qué punto estos factores que impulsan a iniciar los estudios de enfermería pueden condicionar el rendimiento académico del alumno?

Estos factores determinantes pueden condicionar el tipo de motivación que tenga el alumno hacia sus estudios y a su vez, esta motivación constituye un condicionante del aprendizaje (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005) muy vinculado a través de la evidencia empírica a otro constructo: las expectativas (DuBrin, 2000).

Según el Diccionario de la Real Academia Española, expectativa se define como la “esperanza de realizar o conseguir algo”. Estas percepciones personales o expectativas de los estudiantes de enfermería son aspectos que están relacionados con su futuro profesional y académico (Cook, Gilmer y Bess, 2003)

INTRODUCCIÓN

y este futuro, a su vez, es una fuente de influencia sobre la propia motivación, trayectoria y logros (Donaldson y Crowley, 1978).

El conocer las expectativas de un alumno y su grado de cumplimiento, además, es un concepto relevante para entender la satisfacción personal del propio alumno (Higgs, Polonsky y Hollick, 2005), ya que la satisfacción se puede definir como la actitud o el estado psicológico que surge de la confirmación o rectificación de estas expectativas (Oliver, 2005).

En base a todas estas relaciones, debemos entender a la motivación como un proceso complejo en el que es necesario conocer las necesidades del individuo, sus valores, expectativas y metas. Todas estas variables o factores cognitivos-conductuales afectarán a la satisfacción del alumno y a su desempeño académico y profesional futuro.

1.1 La decisión de estudiar una carrera universitaria

El decantarse hacia unos estudios universitarios u otros, es una decisión importante que en todos los casos está orientada por una serie de motivos intrínsecos o extrínsecos al individuo. Estos motivos han sido analizados desde principios del siglo XX, sobre todo dentro de las disciplinas de la psicología organizacional y profesional (Strong 1927; Holland 1959).

Dentro de la literatura, se reconocen una infinidad de influencias vitales en la elección de una carrera u otra, en especial durante la etapa de la infancia y la adolescencia (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma, 1951; Super, 1980; Lent, Brown y Hackett, 1994). Algunas teorías sobre la elección de carrera reconocen muchos factores que tienen influencia en la elección, siendo algunos de los más destacados la orientación del rol de género, la propia personalidad del individuo, las experiencias educativas previas y las interacciones con los padres y con los compañeros (Gottfredson 1981; Eccles 2011). Otras teorías, se decantan más por factores de tipo afectivo como la afiliación y los intereses personales de poder (prestigio) y de logro (Gámez y Marrero, 2003).

Según cita González (2005), desde hace ya varias décadas en nuestro país, algunos autores (Mora Ruiz, 1990; González, 1999; Bricall, 2000; ANECA 2004) reagrupan todas estas influencias aceptando una serie de factores condicionantes y motivadores para la demanda de estudios universitarios. De esta forma podemos destacar como factores generales los siguientes:

- **Factores económicos.** Afectan a la decisión de demandar una educación superior. Un individuo decide aceptar los costes de matrícula de un centro superior si los beneficios esperados son superiores a los costes y si su situación económica personal lo permite.
- **Factores demográficos.** El número de individuos en edad universitaria ha sido un factor muy relevante en las últimas décadas. De igual forma cómo se estructuran las cohortes de edad de estos individuos (género, educación previa o el lugar de procedencia) también es un factor condicionante.

- **Factores familiares.** El nivel educativo de los padres o hermanos, así como el tipo de profesión de estos, puede ejercer un importante estímulo sobre la demanda de estudios universitarios. En este sentido, tal y como citan otros autores (Davis 1968, 1975; Dorcy 1992; Schoon y Polek 2011), se ha comprobado que el tener la oportunidad de aprender acerca de los atributos de una determinada profesión de forma temprana, no sólo se ha relacionado con la elección de carrera profesional, sino que también se ha asociado a la mejor transición de carrera y a la satisfacción laboral posterior.
- **Factores sociales,** relacionados con la creciente diversidad cultural.
- **Factores personales.** Tales como la capacidad intelectual, el rendimiento académico previo y las actitudes psicológicas que motivan a seguir estudios superiores (resultantes de un conjunto de causas sociales y familiares, pero también de la propia personalidad).
- **Factores tecnológicos.** Debido a la generación actual de continuos avances científicos, se hace necesaria la demanda a los titulados de un alto grado de versatilidad y capacidad de adaptación rápida a los cambios.
- **Factores institucionales.** Relacionados con las características concretas de cada centro universitario e influyendo fundamentalmente en la demanda específica por centro o tipo de estudio. Dentro de estos factores se pueden encontrar el nivel de calidad del centro, el nivel de prestigio (no necesariamente coincidente con el de la calidad) y otros factores ambientales como la distancia de la residencia del estudiante respecto al centro de estudios.

Paralelamente a estos factores generales, ciñéndonos a una carrera universitaria determinada, es necesario analizar las razones concretas que influyen en esta elección.

1.1.1 Razones para estudiar enfermería

Según el modelo sobre elección de carrera planteado por Gottfredson, Holland y Gottfredson (1975), la motivación para elegir una carrera se ve influida tanto por la imagen que el individuo tiene de una determinada ocupación como del

INTRODUCCIÓN

autoconcepto del propio individuo. En este sentido, la enfermería ha soportado durante mucho tiempo una imagen negativa, percibiéndose como una profesión de carácter poco intelectual relegándose a realizar tareas “de baja categoría” y bajo la subordinación de los médicos. En los últimos tiempos, esta imagen estereotipada se está revirtiendo y ello propicia que muchos jóvenes estén motivados a estudiar enfermería. De hecho, si analizamos la demanda de acceso a los estudios de Enfermería en Cataluña, se destaca que es una de las carreras universitarias más solicitadas por los alumnos, manteniéndose en el curso 2015-2016 dentro de los 10 estudios más solicitados por encima de carreras universitarias como derecho, educación primaria o informática (Educaweb.cat, 2016). Este hecho ocasiona que en nuestro país existan un número importante de universidades que oferten estos estudios, en uno o incluso varios centros.

Actualmente, en el territorio catalán existen 17 centros (entre escuelas y facultades) en donde se imparte el grado de enfermería, ofertando 1880 plazas en su conjunto según los datos publicados por la Generalitat de Catalunya (Universitats i Recerca, 2016). De todos ellos, la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona con 390 plazas repartidas entre el Campus de Ciencias de la Salud de Bellvitge (315) y el Campus Clínic (75) es la que más plazas oferta, siendo también la más solicitada en las preinscripciones de acceso (Tabla 1).

Tabla 1. Estudios universitarios más solicitados en las preinscripciones del 2015

Orden	Estudio	Universidad	Número de plazas	Solicitantes en 1ª preferencia	Nota de corte
1	Medicina (BCN)	UB	172	1080	12,832
2	Psicología	UB	480	992	8,438
3	Administración y dirección de Empresas	UB	880	884	7,840
4	Medicina	UAB	320	802	12,394
5	Enfermería (Campus Bellvitge)	UB	315	682	9,898
6	Derecho	UB	430	665	8,424
7	Educación primaria	UB	475	662	8,103
8	Psicología	UAB	360	619	8,315
9	Ingeniería informática	UPC	400	617	7,808
10	Veterinaria	UAB	115	594	11,800

Fuente: Elaboración propia según datos de Educaweb (2015).

No obstante, en contraposición a lo que sucede en nuestro país, desde hace muchos años algunos países de Europa y otros países desarrollados, como Israel, Australia o China, se encuentran en situación crítica a consecuencia de la

INTRODUCCIÓN

escasez de jóvenes que deciden estudiar enfermería, ocasionando un número insuficiente de enfermeras para atender a la población necesitada de atención sanitaria (Oulton, 2006; Toren, Nirel, Yair, Samuel, Riba y Reicher, 2010; Halperin y Mashiach-Eizenberg, 2014). Esta situación se agrava mucho en el continente africano en países en desarrollo como Nigeria o Zimbabwe (Halperin y Mashiach-Eizenberg, 2014).

En nuestro país, la gran demanda por parte de los jóvenes estudiantes que quieren iniciar sus estudios en enfermería, mantiene cierta incongruencia con la situación actual que se está viviendo, en donde, como hemos comentado anteriormente, el sector sanitario se encuentra inmerso en una crisis general. En este marco se plantea una cuestión ineludible, ¿por qué un gran número de jóvenes siguen queriendo estudiar enfermería en este país?

A priori es chocante que, dado el futuro profesional tan desalentador e incierto, siga siendo una de las carreras más demandadas. No obstante, factores tan remarcados en la literatura como la *vocación* o el *altruismo* podrían llegar a explicar este fenómeno. Estos dos factores, se pueden entender como rasgos característicos que siempre han estado ligados con la profesión, y podríamos decir que son dimensiones *innatas* del “cuidar”; y el cuidar, a su vez, es algo inherente del ser humano. De hecho, el ejercicio del *cuidado* ha sido necesario históricamente para conservar la especie humana. Las personas que realizaban estos cuidados usaban unos conocimientos basados en la intuición, sin ninguna preparación específica y de una forma completamente altruista. Se entendía como una actividad universalmente intrínseca a cualquier forma de sociedad y se realizaba preferentemente y mayoritariamente por la mujer (Halperin y Mashiach-Eizenberg, 2014).

A través de la observación y la experiencia, la propia comunidad ha ido adquiriendo y elaborando conocimientos sobre estos cuidados que se han transmitido de generación en generación. Estas personas que proporcionaban cuidados relacionados con la salud, ejercían la misma función que actualmente ejerce la enfermera (Matesanz, 2009).

Por lo tanto, podemos constatar que el origen de la Enfermería viene ligado al valor humano de las personas, y por todo ello, no es de extrañar que exista y se

INTRODUCCIÓN

mantenga la vocación por cuidar. Entendiendo vocación como la *inclinación a cualquier estado, profesión o carrera* (Diccionario de la Lengua Española, 2012); concepto más amplio que el que tradicionalmente se le ha vinculado a la profesión con connotaciones religiosas, altruistas y de sacrificio (valores heredados históricamente de las órdenes religiosas predecesoras) (Matesanz, 2009).

Paralelamente, enmarcados en el concepto de que la vocación y el altruismo son factores que motivan a los jóvenes a estudiar enfermería, es importante tener en cuenta que la motivación como constructo, constituye un condicionante del aprendizaje (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). De hecho, como veremos más adelante, muchas investigaciones han demostrado que la motivación está relacionada con diversos aspectos como la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución de una tarea (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González, 2001; De la Torre y Godoy, 2002; Castillo, Balaguer y Duda, 2003). La motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento) (Naranjo, 2009).

Frecuentemente la motivación es tratada como un constructo singular, no obstante las personas son movidas a actuar por factores muy diferentes, con experiencias y consecuencias muy variadas. Las personas pueden estar motivadas debido a que ellas valoran una actividad o debido a que hay una fuerte coerción externa (Sheldon, Ryan, Deci y Kasser, 2004). En el caso de la elección de una carrera, muchos jóvenes se pueden ver muy influenciados por las profesiones que ejercen sus padres, mientras que otros siguen carreras completamente diferentes a ellos; algunos optan por seguir una carrera que les apasione, independientemente de las perspectivas salariales, mientras que otros persiguen la carrera que les proporcione alcanzar una profesión con un salario elevado.

Con el fin de conocer los factores determinantes que influyen en iniciar la carrera universitaria de enfermería, se han hecho numerosos estudios a nivel internacional, sobre todo con el objetivo de establecer estrategias de reclutamiento efectivas (Brodie, Andrews, Andrews, Thomas, Wong y Rixon,

2004; Grainger y Bolan, 2006; Hoke, 2006; Seago, Spetz, Alvarado y Keane, 2006). Se ha sugerido que al conocer estos factores se podría realizar un procedimiento de selección exhaustivo y esto propiciaría tener estudiantes más motivados, influyendo incluso en las tasas de abandono de los estudios (Price, McGillis, Angus y Peter, 2013).

Además, el conocer los factores determinantes que influyen en la elección de una carrera no se limita a una cuestión estratégica; existen investigaciones que presentan pruebas convincentes de que los diferentes motivos para cursar estudios de educación universitaria, influyen en los resultados educativos, para bien o para mal (Sheldon et al., 2004; Jirwe y Rudman, 2012). Por lo que estos factores estarían relacionados con la motivación inicial del alumno hacia el estudio, siendo un factor predictivo del desempeño académico.

1.1.1.1 Factores que influyen en el acceso a los estudios de enfermería

Dentro del conjunto de factores determinantes que pueden influir en la elección de los estudios de enfermería, podemos diferenciar dos grandes grupos. Los factores externos o extrínsecos al individuo, los cuales tienen relación con la influencia de fenómenos externos a la persona, y los factores intrínsecos, más relacionados con los valores y preferencias propias.

- **Factores intrínsecos**

Todos los estudios realizados a nivel internacional siguen demostrando que los intrínsecos son los factores principales para elegir los estudios de enfermería, no existiendo una relación exclusivamente directa entre las influencias externas y la elección de la carrera de enfermería. La mayoría de participantes en los diferentes estudios que se han realizado, coinciden en que desde siempre estaban interesados en el “cuidar” (Mooney, Glacken y O’Brien, 2008; Newton, Kelly, Kremser, Jolly y Billet, 2009; Usher, West, Macmanus, Waga, Stewart, Henry, Lindsay, Conaglen, Mcauliffe y Redman-Maclaren, 2013), en el contacto humano (Dunnion, Dunnion y McBride, 2010) y en el deseo de hacer algo útil en la sociedad (Miers, Rickaby y Pollard, 2007). Estos factores son equiparables a la definición de *vocación*, previamente establecida.

INTRODUCCIÓN

El altruismo y la oportunidad de ayudar a los demás es el factor más recurrente en la literatura, siendo el principal factor que influye a la hora de elegir la enfermería como profesión (Mooney et al., 2008; Kinanee, 2009; Ben Natan y Becker, 2010; Dunnion et al., 2010; Diomidous, Mpizopoulou, Kalokairinou, Mprokalaki, Zikos y Katostaras, 2011; Usher et al., 2013; Crick, Perkinson y Davies, 2014; Halperin y Mashiach-Eizenberg, 2014). Este deseo se relaciona en algunas ocasiones con alguna experiencia personal, que implique el cuidar a alguien o ser cuidado (Toren, Nirel, Yair, Samuel y Reicher, 2010). También se ha observado que en algunos estudios realizados en países con gran influencia religiosa como Israel o países del Pacífico, se habla de “llamada” al deseo vocacional por el cuidar (Gottfredson, Holland y Gottfredson, 1975; Usher et al., 2013).

Otros de los factores de carácter intrínseco que influyen en la elección de los estudios de enfermería, es el deseo de desarrollo personal (autorrealización) y el adquirir conocimientos válidos para todos los aspectos de la vida (Dunnion et al., 2010). En el año 2007, Miers et al. (2008) realizaron un estudio en una facultad del Reino Unido a una muestra de 821 alumnos, en el que se destacaba como segunda gran razón para iniciar unos estudios de enfermería el interés personal y/o la percepción de que los atributos personales se adaptarían al rol profesional. La implicación de este hallazgo es que la elección vocacional (es este caso enfermería) es una expresión de la personalidad, que es una variable interna. Este es uno de los postulados que se pueden enmarcar dentro de la teoría de la personalidad de John Holland. Esta teoría basa el acierto en la elección profesional y ocupacional en la relación con factores de personalidad, es decir, en función de en qué ambiente emocional se ha criado un sujeto y de sus características de personalidad, éste desarrollará unas conductas que lo encaminarán hacia diferentes ocupaciones y profesiones (Holland, 1985).

No obstante, esta prevalencia de variables intrínsecas no es general en todas las zonas. En uno de los últimos estudios realizados al respecto en Taiwan, se evidenció que sólo el 19% de los estudiantes iniciaba los estudios de enfermería por su propio deseo (Lai, Peng y Chang, 2006), cobrando más importancia los factores externos.

INTRODUCCIÓN

Si bien el género no se trata fundamentalmente en las investigaciones como factor motivador a la hora de elegir unos estudios como enfermería, es indudable que es un factor que, a priori, puede ser motivador o amotivador y algunos estudios lo citan de manera concreta. Pese a que actualmente se está produciendo un cambio en este sentido, es bien sabido que la enfermería es una disciplina fundamentalmente femenina (Florence Nightingale pensaba que enfermería debía ser una profesión exclusivamente femenina; Evans, 2004), existiendo estudios que avalan que en enfermería existen barreras de género para los varones (Keogh y O'Lynn, 2006). Este hecho ocasiona que en muchos países europeos todavía haya reticencias por parte del varón a entrar en enfermería.

En el año 2008, Mooney et al. realizaron una investigación de tipo cualitativo a través de 2 grupos focales en la que se trató este tema. Entre todos los asistentes (hombres y mujeres) hubo acuerdo general sobre que la sociedad en general todavía no identifica positivamente que los varones estén en una profesión como enfermería. Considerándose a la enfermera como una figura femenina. De hecho, en este mismo estudio se constató que hubo algunos estudiantes varones que, ante la vergüenza de entrar en enfermería, valoraron la posibilidad de hacer carreras sanitarias “menos femeninas” tales como medicina o radiodiagnóstico. Uno de los participantes varones de este estudio relató cómo, durante sus años de escuela, no había explicado a nadie cuál era su verdadera elección de carrera e hizo la preinscripción sin informar a nadie de su elección. Los estudiantes varones que participaron en este estudio eligieron la carrera de enfermería por aliento de familiares o conocidos en el ámbito.

Cabe destacar que a excepción de la investigación previamente referida, el resto de investigaciones no destacan diferencias significativas en los factores motivacionales entre los dos géneros. Por regla general, sí que se han encontrado diferencias significativas en algunos estudios en cuanto a describir ser más propensas las mujeres respecto a los hombres a tener una motivación desde siempre por el cuidado de la salud (Miers et al., 2007; Kinanee, 2009).

Se constata, por tanto, que el “interés genuino” sigue siendo el motor principal para embarcarse en realizar los estudios de enfermería. Como hemos visto, el

altruismo es la base de la vocación de la enfermería y, uno de los motivos más importantes para convertirse en enfermera.

- **Factores extrínsecos**

Existen múltiples factores externos al propio individuo que pueden influir y complementar a los factores internos, en la elección de iniciar unos estudios de enfermería.

Según varias investigaciones realizadas, la **sociedad y la influencia de los medios de comunicación** pueden tener un impacto en la elección de enfermería como una opción de carrera y en consecuencia sobre la contratación de enfermeras, y de hecho, varios estudios sugieren que una imagen positiva de la enfermería atrae a los solicitantes (Mooney et al., 2008; Crick et al., 2014).

En una investigación realizada en el 2008 en Irlanda, Mooney et al. evidenciaron que, independientemente del altruismo y querer dedicarse a una profesión relacionada con el cuidar, los factores más influyentes para elegir enfermería como profesión eran el tener **contacto con la enfermería a través de la exposición laboral por parte de algún familiar**, factor que se repite en algún otro estudio europeo y australiano (Diomidous et al., 2011; Crick et al., 2014; Wilkes, Cowin y Johnson, 2014). De hecho, existe evidencia de que aquellos jóvenes que han tenido la oportunidad de hablar con alguien de la profesión, tienen una predisposición mayor de seleccionarla como opción de carrera (Erickson, Holm y Chelminiak, 2006).

No obstante, esta afirmación se contrapone con los resultados que se obtuvieron en una de las pocas investigaciones que se han realizado al respecto en nuestro país. San Rafael, Arreciado, Bernaus y Vers (2010) realizaron una investigación cualitativa en el año 2009 en la Escuela Universitaria de Enfermería Vall d'Hebron, a través de entrevistas en profundidad, evidenciando que el tener familiares próximos en el ámbito sanitario no eran factores influyentes en la elección de la carrera de enfermería; sin embargo, el tener **vivencias propias de contacto con el ámbito sanitario (enfermedad propia o de un ser querido)** sí que eran motivadoras. Este descubrimiento coincide con algunas conclusiones expuestas por otros autores (Ramió, 2005; Lai et al., 2006; Diomidous et al., 2011), en las que se atribuyen a estas experiencias previas

vividas por los estudiantes, como factores motivacionales para decantarse por los estudios de enfermería. Según algún estudio realizado, el hecho de haber pasado por una vivencia personal hace que el individuo muchas veces se sienta atraído por estudiar enfermería para poder tener la oportunidad de mejorar algunos aspectos de la práctica asistencial y poder influir de manera definitiva y positiva, en la vida de las personas (Ramió, 2005; Erickson et al., 2006; Crick et al., 2014).

De este mismo estudio español se extraen otros factores motivacionales clave para la elección de la carrera tales como la **duración de los estudios o las buenas expectativas del mercado laboral**. En este sentido, cabe destacar que la investigación se realizó en el 2009 por lo que todavía existía la diplomatura de enfermería y no se vivía la situación de crisis actual en el ámbito de la profesión. No obstante, en algún estudio europeo y australiano la enfermería se sigue percibiendo como una carrera que ofrece un **puesto de trabajo de forma rápida, muy variado, en equipo y con oportunidades de viajar** (Mooney et al., 2008; McLaughlin, Moutray y Moore, 2010; Wilkes et al., 2014) (factores que también influyen en la elección). En este sentido, Jirwe y Rudman realizaron una investigación en Suecia durante el año 2011 en el que se incluyeron a todas las universidades suecas (26 en total) con el fin de conocer los motivos que influenciaban el escoger enfermería como carrera. Este estudio evidenció que el 80% de los estudiantes habían elegido enfermería por “la amplia gama de posibles tareas y áreas de trabajo” (Jirwe y Rudman, 2012).

Factores materialistas como el **prestigio social o el buen salario**, tienen menos influencia en algunas zonas (Halperin y Mashiach-Eizenberg, 2014), no obstante, existen diferentes estudios internacionales en los que se desprende lo contrario (Diomidous et al., 2011; Wilkes et al., 2014; Usher et al., 2013). Uno de los que tienen unos resultados más sólidos es el realizado por Diomidous et al. en Atenas en el 2011, en el que la percepción de conseguir un empleo de forma fácil todavía es una motivación importante por parte de los alumnos (un 84,8% seleccionaron este factor como muy importante). En referencia al prestigio social, San Rafael et al.(2010) destacaron que la percepción previa al inicio de los estudios por parte de los estudiantes es el de una profesión sometida a los médicos y en cierta forma “inferior”. Algunos estudiantes refieren que sus familias les recriminan con

frecuencia que podrían haber estudiado medicina. No obstante, estos mismos reconocen que la percepción social cambia una vez hecho uso de algún servicio de enfermería, por lo que este hecho constata el valor de las vivencias propias con la enfermería anteriormente comentado.

En otros países como Taiwan, se incide como uno de los factores motivacionales más importantes el hecho de que la **nota de acceso sea relativamente baja en comparación con otras carreras**. En uno de los últimos estudios realizados al respecto en este país con una muestra de 231 alumnos, se constató que el 30% de los alumnos encuestados habían iniciado los estudios de enfermería porque habían obtenidos puntuaciones bajas en el acceso (Lai et al., 2006). Este factor se podría hacer extensible a otros países de ámbito europeo como Suecia en donde el “**no haber podido entrar en otra carrera**” es un motivo de peso (Jirwe y Rudman, 2012). A priori, estos factores poco motivacionales que podríamos llamar “por defecto” hacen que pueda haber alumnos amotivados por los estudios con factores poco intrínsecos, realizando los estudios de enfermería. Esto podría explicar el gran índice de alumnos que cambian de carrera o abandonan los estudios en estos países.

Otro factor externo relevante que reporta la bibliografía, es la **experiencia previa en el sector**. Alumnos que en el momento de iniciar los estudios se encuentran trabajando en el sector sanitario (como auxiliares de enfermería en la mayoría de casos) y el realizar estos estudios les supone un **crecimiento y promoción profesional** (Miers et al., 2007; Crick et al., 2014).

Por tanto, la evidencia nos muestra que el motivo de elección es multifactorial. Existen múltiples factores extrínsecos “más controlables” que influyen en la elección de la carrera, pudiéndose clasificar en razones profesionales, razones prácticas, vivencias relacionadas con el cuidar y opción por defecto. También es necesario remarcar que tomar la decisión de estudiar enfermería en base a razones profesionales o prácticas no excluye la posibilidad de coexistir con factores motivacionales intrínsecos.

1.1.1.2 Perfil del alumno que cursa el Grado de Enfermería en la UB

De igual forma que los estudios de enfermería han evolucionado en los últimos 60 años, el perfil del alumno que solicita el cursar estos estudios también lo ha hecho. Posiblemente uno de los cambios más destacados que observamos comparando la actualidad con las primeras promociones de las escuelas de enfermeras o ATS, es la incorporación significativa de alumnos varones en la disciplina.

Hace unas décadas era muy poco probable encontrar varones en las aulas (a excepción del profesor médico) ya que la enfermera por definición era una figura femenina. No obstante, actualmente gracias a la evolución social que han desmitificado algunos tópicos relacionados con las diferencias de género y las profesiones, hay una proporción considerable de alumnos varones que cada año realizan la preinscripción en primera preferencia en los estudios de enfermería.

Según datos de la página de Estudis Estadístics de la Universitat de Barcelona (2016), se puede determinar que en los últimos 15 años ha habido un incremento considerable de solicitudes para iniciar estudios de enfermería en la Universidad de Barcelona de forma global, pero también se destaca un importante aumento de solicitudes por parte de alumnos varones (Tabla 2).

Si comparamos las solicitudes de ingreso en la diplomatura de enfermería hechas por alumnos varones en primera preferencia en el año 1999, se han duplicado e incluso triplicado una década después. Este incremento se acentúa a partir del año 2007, en donde se aumentaron las plazas universitarias en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona de 300 a 385.

INTRODUCCIÓN

Tabla 2. Número de estudiantes solicitantes por género y en primera preferencia

AÑO	SOLICITANTES TOTALES			SOLICITANTES 1ª PREFERENCIA		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1999	1638	298	1936	440	67	507
2000	1431	249	1680	349	55	404
2001	970	152	1122	273	31	304
2002	847	141	988	272	34	306
2003	881	148	1029	304	44	348
2004	714	128	842	271	48	319
2005	826	180	1006	304	50	354
2006	803	191	994	290	67	357
2007	1097	250	1347	426	98	524
2008	1356	272	1628	528	102	630
2009	1864	433	2297	691	152	843
2010	2217	601	2818	840	210	1050
2011	2011	518	2529	768	206	974
2012	1920	504	2424	743	175	918
2013	1845	424	2269	689	137	826
2014	1730	391	2121	685	125	810

Fuente: Elaboración propia según datos de Estudis Estadístics de la Universitat de Barcelona (2016).

Este incremento de solicitudes ha propiciado que de media anual, el porcentaje de alumnos varones que inician los estudios de enfermería en la Universidad de Barcelona desde la implementación del grado, supere el 16% (Tabla 3).

Tabla 3. Alumnos matriculados en el Grado de Enfermería de la UB por sexo y nacionalidad

Curso	Alumnos matriculados	Sexo				Nacionalidad			
		Mujeres		Hombres		Españoles		Extranjeros	
2009-2010	378	317	83,86%	61	16,14%	342	90,48%	36	9,52%
2010-2011	370	303	81,89%	67	18,11%	343	92,70%	27	7,30%
2011-2012	380	300	78,95%	80	21,05%	353	92,89%	27	7,11%
2012-2013	346	290	83,82%	56	16,18%	327	94,51%	19	5,49%
2013-2014	378	313	82,20%	65	17,20%	359	94,97%	19	5,03%
2014-2015	376	313	83,24%	63	16,76%	353	93,88%	29	7,71%
2015-2016	373	329	88,20%	44	11,80%	349	93,57%	24	6,43%

Fuente: Elaboración propia según datos estadísticos del Àrea de Suport Academicodocent - Universitat de Barcelona (2016).

Los matriculados en el grado de enfermería mayoritariamente tienen edades comprendidas entre los 17 y 20 años. Desde el año 2009, únicamente en el curso 2010-2011, los alumnos de edades superiores a 20 años superaron a los de edades inferiores, observándose un incremento de alumnos con edades superiores a 40 años en este mismo año, en relación al resto de años (Tabla 4).

INTRODUCCIÓN

Tabla 4. Alumnos matriculados en el Grado de Enfermería de la UB (por edad)

Curso	17-20 años		21-25 años		26-40 años		>40 años	
2009-2010	251	66,40%	62	16,40%	54	14,29%	11	2,91%
2010-2011	169	45,68%	101	27,30%	78	21,08%	22	5,95%
2011-2012	247	65%	77	20,26%	48	12,63%	8	2,11%
2012-2013	248	71,68%	55	15,90%	37	10,69%	6	1,73%
2013-2014	275	72,75%	66	17,46%	34	8,99%	3	0,79%
2014-2015	270	71,81%	70	18,62%	27	7,18%	9	2,39%
2015-2016	286	76,68%	48	12,87%	30	8,04%	9	2,41%

Fuente: Elaboración propia según datos estadísticos del Área de Suport Academicodocent - Universitat de Barcelona (2016).

Este perfil de edades concuerda con los datos extraídos sobre las vías de acceso a los estudios. Mayoritariamente, los alumnos que ingresan en el grado de enfermería provienen directamente de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), correlacionándose con el perfil predominante de alumno con edades comprendidas entre 17-20 años.

Los alumnos procedentes de estudios profesionalizadores como Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) o similares, suponen el segundo gran porcentaje de vía de acceso (>25%), y se corresponden a alumnos con edades mínimas de entre 21-25 años (Tabla 5).

Tabla 5. Vía de acceso al Grado de Enfermería de la UB

Curso	PAU o similares		Licenciados, diplomados o similares		CFGS o similares		PAU con estudios iniciados		CFGS o similares con estudios iniciados		Mayores de 25 años		Mayores de 40 años		Mayores de 45 años	
2009-2010	222	58,73%	11	2,91%	75	19,84%	46	12,17%	13	3,44%	11	2,91%	-	-	-	-
2010-2011	111	30%	10	2,70%	177	47,84%	16	4,32%	29	7,84%	14	3,78%	9	2,43%	4	1,08%
2011-2012	188	49,47%	18	4,74%	110	28,95%	34	8,95%	11	2,89%	15	3,95%	-	-	4	1,05%
2012-2013	188	54,34%	8	2,31%	101	29,19%	22	6,36%	14	4,05%	10	2,89%	-	-	3	0,87%
2013-2014	212	56,08%	6	1,59%	115	30,42%	18	4,76%	12	3,17%	14	3,70%	-	-	1	0,26%
2014-2015	177	47,07%	12	3,19%	134	35,64%	26	6,91%	8	2,13%	15	3,99%	-	-	4	1,06%
2015-2016	205	54,96%	8	2,14%	118	31,64%	16	4,29%	8	2,14%	15	4,02%	-	-	3	0,80%

Fuente: Elaboración propia según datos estadísticos del Área de Suport Academicodocent - Universitat de Barcelona (2016).

Por orden de preferencia, entre el 75% y el 85% de los alumnos que solicitan el ingreso al grado de enfermería en la UB lo hace en primera preferencia (Tabla 6).

INTRODUCCIÓN

Tabla 6. Orden de asignación al Grado de Enfermería de la UB según preferencia

Curso	1º Pref.		2ª Pref.		3ª Pref.		4ª Pref.		5ª Pref.		6ª Pref.		7ª Pref.		8ª Pref.	
2009-2010	319	84,39%	28	7,41%	11	2,91%	8	2,12%	6	1,59%	3	0,79%	1	0,26%	2	0,53%
2010-2011	321	86,76%	15	4,05%	8	2,16%	10	2,70	4	1,08%	9	2,43%	3	0,81%	-	-
2011-2012	318	83,68%	22	5,79%	13	3,42%	11	2,89%	3	0,79%	5	1,32%	6	1,58%	2	0,53%
2012-2013	269	77,75%	28	8,09%	13	3,76%	6	1,73%	9	2,60%	7	2,02%	9	2,60%	5	1,45%
2013-2014	324	85,71%	25	6,61%	6	1,59%	4	1,06%	5	1,32%	4	1,06%	8	2,12%	2	0,53%
2014-2015	321	85,37%	28	7,45%	5	1,33%	9	2,39%	1	0,27%	7	1,86%	4	1,06%	1	0,27%
2015-2016	290	77,75%	42	11,26%	15	4,02	5	1,34%	5	1,34%	3	0,80%	7	1,88%	6	1,61%

Fuente: Elaboración propia según datos estadísticos del Àrea de Suport Academicodocent - Universitat de Barcelona (2016).

Además, los alumnos refieren la vocación, el interés en los contenidos de los estudios, el entorno familiar y las expectativas profesionales como los factores que mayoritariamente condicionan su elección de estudiar el grado de enfermería (Tabla 7 y Tabla 8)

Tabla 7. Orientación al escoger los estudios de Grado de Enfermería de la UB

	2009 2010		2010 2011		2011 2012		2012 2013		2013 2014		2014 2015		2015 2016	
Iniciativa propia/Vocación	245	64,81%	227	61,35%	246	64,74%	243	70,23%	236	62,43%	232	61,70%	249	66,76%
Interés en el contenido de los estudios	-	-	-	-	-	-	32	9,25%	37	9,79%	45	11,97%	46	12,33%
Entorno familiar	47	12,43%	60	16,22%	72	18,95%	43	12,43%	62	16,40%	63	16,76%	44	11,80%
Salidas profesionales	14	3,70%	15	4,05%	6	1,58%	14	4,05%	9	2,38%	9	2,39%	9	2,41%
Personas que han hecho los estudios	10	2,65%	13	3,51%	8	2,11%	3	0,87%	6	1,59%	7	1,86%	-	-
Profesores de secundaria	10	2,65%	3	0,81%	8	2,11%	1	0,29%	5	1,32%	1	0,27%	4	1,07%
Amistades	15	3,97%	12	3,24%	11	2,89%			6	1,59%	1	0,27%	3	0,80%
Saló d'Ensenyament	5	1,32%	6	1,62%	4	1,05%	2	0,58%	3	0,79%	2	0,53%	-	-
Guía de la enseñanza superior	3	0,79%	7	1,89%	4	1,05%	-	-	1	0,26%	-	-	1	0,27%
Visita de profesor universitario al centro de secundaria	3	0,79%	2	0,54%	1	0,26%	1	0,29%	1	0,26%	-	-	-	-
Otros/NS/NC	26	6,88%	25	6,76	20	5,26%	7	2,02%	12	3,17%	16	4,26%	17	4,56%

Fuente: Elaboración propia según datos estadísticos del Àrea de Suport Academicodocent - Universitat de Barcelona (2016).

Tabla 8. Aspectos que se han tenido en cuenta en la elección del Grado de Enfermería de la UB

	2009 2010		2010 2011		2011 2012		2012 2013		2013 2014		2014 2015		2015 2016	
Expectativas profesionales	307	81,22%	304	82,16%	316	83,16%	281	81,21%	142	37,57%	132	35,11%	115	30,83%
Nota de corte	14	3,70%	13	3,51%	17	4,47%	15	4,34%	11	2,91%	14	3,72%	6	1,61%
Proximidad a domicilio familiar	9	2,38%			3	0,79%	1	0,29%	1	0,26%	3	0,80%	1	0,27%
Facilidad o dificultad del estudio	4	1,06%	4	1,08%	6	1,58%	8	2,31%	2	0,53%	3	0,80%	1	0,27%
Duración de los estudios	2	0,53%	2	0,54%	2	0,53%	2	0,58%	2	0,53%	2	0,53%	-	-
Interés en el contenido de los estudios	-	-	-	-	-	-	-	-	204	53,97%	211	56,12%	238	63,81%
Otros/NS/NC	42	11,11%	47	12,70%	36	9,27%	39	11,27%	16	4,23%	11	2,93%	12	3,22%

Fuente: Elaboración propia según datos estadísticos del Àrea de Suport Academicodocent - Universitat de Barcelona (2016).

A partir de estos datos, y de lo anteriormente expuesto, podemos definir que el perfil más común de alumno que inicia el grado de enfermería en la Universidad de Barcelona es el de mujer, entre 17 y 20 años, procedente de PAU y que ha solicitado la carrera en primera opción. Su elección tendrá un gran componente vocacional y altruista; además, tendrá grandes expectativas profesionales y es probable que tenga familiares o conocidos en el sector.

1.2 La motivación en la universidad

Como anteriormente hemos comentado, los factores determinantes por los que un alumno inicia unos estudios universitarios, pueden llegar a limitar o favorecer su desempeño académico. Esto es debido a que pueden condicionar una variable que pocas veces es considerada en la enseñanza universitaria: la motivación.

El tipo de motivación que presenta un estudiante puede estar significativamente relacionado con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje (González Cabanach, 1997), y puede incidir significativamente en la cantidad y calidad de su aprendizaje, constituyendo un condicionante del aprendizaje (Núñez-Alonso et al., 2005).

Pese a esta relación causal tan destacada, la motivación no es una variable sencilla de definir ni de estudiar (Hernández y García, 1991).

Durante el pasado siglo, este constructo ha sido objeto de numerosas investigaciones, tanto de naturaleza teórica como empírica, enunciando y proponiendo multitud de definiciones y modelos con la finalidad de entender las razones por las que realizamos una conducta y no otra frente a un mismo estímulo (Viera, 2008). Todas estas investigaciones sobre motivación, ponen de manifiesto que es un constructo controvertido y muy relacionado con diversos factores (en un intento por explicar el comportamiento humano entendido desde el paradigma teórico utilizado por cada investigador). Factores tales como las experiencias previas, los intereses, las metas e inclinaciones personales o el contexto familiar y social entre otros, pueden influir en la motivación (Ariza, 2009).

El concepto de motivación se remonta a los antiguos griegos, quienes creían en un alma organizada de forma jerárquica. Esta jerarquía daba forma a la primera teorización de la actividad motivada, controlada por la necesidad de satisfacer los deseos del cuerpo, los placeres y sufrimientos de los sentidos y los esfuerzos de la voluntad (Reeve, 1994).

1.2.1 Motivación vs Necesidad

La necesidad se ha definido de formas diferentes según el paradigma teórico elegido (Viera, 2008) y aunque van ligados, es necesario diferenciar este concepto del de motivación. La motivación surge para dar respuesta a ciertas necesidades de carácter biológico, cultural, social, de aprendizaje o cognitivas que se manifiestan en el ser humano y lo predisponen para una acción determinada, para llevar a cabo determinadas conductas motivadas a satisfacer dichas necesidades (Viera, 2008); asimismo, es conveniente destacar que esta motivación puede variar como consecuencia de determinadas variables como la edad y el género (Marsh, 1993).

Quizás el paradigma teórico más conocido sobre motivación y necesidades es el de Maslow (1943), que jerarquizó una serie de necesidades básicas y superiores atribuidas al ser humano, de tal forma que conforme se satisfacen las necesidades más básicas (parte inferior de la pirámide), los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados (parte superior de la pirámide).

Otro autor como Abarca (1995), define necesidad como la fuerza que impulsa a las personas a moverse y encontrar los medios para satisfacer sus demandas, y las clasifica en fisiológicas, sociales y de logro. Las necesidades fisiológicas, están relacionadas con las necesidades básicas del ser humano (alimento, sed); las necesidades sociales surgen de la relación con otros individuos de diferentes costumbres y valores (cultura, familia); por último, las necesidades de logro tienen que ver con el requisito de alcanzar objetivos y un alto nivel de desarrollo personal. Estas necesidades de logro son muy importantes, ya que son características aprendidas en las que se obtiene satisfacción cuando se lucha por alcanzar y conservar un nivel de excelencia (Feldman, 2002).

Más cercanos a nuestros días, Deci y Ryan (2000) consideraron a las necesidades como algo más innato, como requerimientos del organismo esenciales para el desarrollo, el crecimiento y el bienestar psicológico. Según estos, si la necesidad no es satisfecha contribuye al malestar psicológico y a la aparición de patologías.

1.2.2 Definición y teorías sobre la motivación

Volviendo a la definición de motivación, ésta ha ido variando a lo largo de los años en función de las diversas teorías e investigaciones realizadas sobre el tema.

Muchos especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Mc Clelland, 1989; González, 1996; Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002). Sin embargo, existen muchas otras definiciones. Los postulados más recientes que definen este constructo, tal y como recoge Viera (2008), son:

- Vallerand y Thill (1993) utilizan a este constructo para describir las fuerzas externas, internas o ambas combinadas que marcan el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta.
- Ryan y Deci (2000b) entienden la motivación como la energía, la dirección y la persistencia para la consecución de un resultado final (aspectos que tienen que ver tanto con la activación como con la intención).
- Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002) se refieren a ella como un proceso adaptativo que es el resultado del estado interno del organismo, que le impulsa y le dirige hacia una acción en un sentido determinado para la consecución de unos objetivos.
- Pintrich y Schunk (2006) la definen como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene.

De todas estas definiciones se desprenden varios denominadores comunes como que la motivación es un proceso (no un producto), que requiere actividad (física o mental), que implica la existencia de unas metas y que es una actividad sostenida (Boza y Toscano, 2012).

INTRODUCCIÓN

Cada uno de los modelos teóricos en los que se enmarcan estas definiciones, se podrían reagrupar conceptualmente en base a principios comunes y al tipo de metodología utilizada (Tabla 9). Según Chóliz (citado por Viera, 2008) podemos encontrar:

- Teorías biológicas: Trabajos de tipo evolucionista que entendían las conductas motivadas como consecuencia del condicionamiento genético; y trabajos que abordan el problema desde una perspectiva fisiológica y psicobiológica (homeostasis).
- Teorías basadas en la personalidad: En las que se destacan los factores individuales como los responsables de las diferencias en las conductas y en el proceso motivacional.
- Teorías conductuales: Consideran la motivación como el resultado de cambios en la proporción, frecuencia o forma de la respuesta que, a su vez, depende del estímulo y el ambiente.
- Teorías cognitivas: Se centran en los procesos mentales, que son los determinantes causales de la acción.
- Teorías emocionales: Algunos autores han entendido las emociones como un sistema de motivación primario, dirigiendo la conducta.

INTRODUCCIÓN

Tabla 9. Principales orientaciones teóricas sobre motivación, autores principales y principios en que se basan.

Orientaciones teóricas	Autores principales	Principio motivacional
Teorías biológicas	Lorenz, Tinbergen, Eibl-Eidelfelbt.	-Homeostasis -Modelo hidráulico (nivel de energía e instigadores) -Instinto
	Duffy; Hebb; Humphreys y Revelle; Lindsley; Malmö; Yerkes y Dodson.	-Homeostasis -Activación general
	Carlsson; Derryberry y Tucker; Eysenck; Gray; Lacey; Swerdlow y Koob.	-Homeostasis -Diferentes sistemas de activación (cortical, subcortical, psicofisiológica)
	McDougall	-Instinto
Teorías basadas en la personalidad	Condry, Csikszentmihalyi; Deci; deCharms; Glucksberg; Leeper; Ryan	-Motivación intrínseca -Necesidad de competencia y control
	Adler, Allport; Cattell; Goldstein; Maslow; McClelland; Murray	-Motivos de logro, poder, afiliación -Autorrealización -Necesidades personales -Pulsión, <i>erg</i>
	Freud; Horney; Jung	-Energía psíquica -Pulsión -Hedonismo
Teorías conductuales	Brown; Dollard; Hull; Miller; Mowrer; Spence; Taylor	-Impulso, <i>drive</i>
	Skinner	-Refuerzo (incentivo)
	Abramson; Seligman; Teasdale	-Controlabilidad, contingencia
Teorías cognitivas	Atkinson; Bandura; Tolman, Lewin	-Expectativa -Matriz expectativa-valor
	Brehm; Festinger; Newcomb; Rosenberg	-Consistencia; congruencia; disonancia
	Ajzen; Fishbein; Tolman	-Propósito, intención
	Heider; Kelley; Rotter; Weiner	-Atribución de causalidad
	Milgram	-Conformidad
Teorías emocionales	Olds; Milner; Pfaffmann; Young	-Hedonismo
	Berlyne, Harlow	-Necesidad de estimulación

Fuente: Elaboración propia a partir de Chóliz (2003).

Esta diversidad de modelos y teorías que pretenden explicar la motivación en cuanto a comportamiento humano, favorece que surjan múltiples problemas al intentar estudiarla.

Centrándonos en el campo de la educación y el aprendizaje, el problema se mantiene, ya que no existe un consenso en cómo denominar al objeto de estudio (motivación académica, motivación en educación, motivación y rendimiento, motivación al aprendizaje, motivación para el logro, etc.) (Mas, 2007). La

proliferación de términos y teorías sigue aportando numerosa fundamentación conceptual y evidencia empírica. Murphy y Alexander (2000) ya efectuaron una revisión bibliográfica sobre la terminología utilizada en las investigaciones sobre motivación y rendimiento académico, identificando una serie de términos motivacionales que calificaron de “excesivamente variados”, con inflación de términos y utilizados de forma difusa. Concluyeron también, que los estudios sobre motivación están centrados en tendencias: enfoque de metas, motivacional intrínseco-extrínseco, enfoque de interés y las variables de autoesquema (de la Fuente Arias, 2004). Sin embargo, se constató que el más frecuentemente utilizado es el enmarcado dentro de los modelos de logro y concretamente, desde la perspectiva meta (Pintrich, 1994; Valle, González y Cuevas, 1997; Elliot, 1999). Estas metas son una representación cognitiva de lo que una persona quiere conseguir y juegan un importante papel en la motivación de los estudiantes porque producen consecuencias de tipo cognitivo, comportamental y motivacional (Pintrich y Schunk, 2006). Algunos autores (Urda, 1997; Ntoumanis, 2001; Hein y Hagger, 2007) han considerado que una orientación de meta extrínseca en el aprendizaje y el logro presenta similitudes con la motivación extrínseca postulada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD en adelante) (Deci y Ryan, 1985a). Esta teoría, desarrollada por Deci y Ryan (1980, 1985) y cuyos postulados han sido adoptados por otros autores (Vallerand et al., 1992), es una de las más destacadas que han intentado explicar la motivación en el ámbito educativo.

1.2.2.1 Teoría de la autodeterminación (TAD)

La TAD analiza el grado con el que las personas llevan a cabo sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección, abordando la motivación desde una meta-teoría organísmica que da importancia a los recursos internos de las personas, para que desarrollen la personalidad y las conductas autorreguladas, apoyándose en aspectos sociales y ambientales que favorecen o disminuyen la motivación intrínseca del individuo (Ryan, Kuhl y Deci, 1997). Los creadores de esta teoría, la definen como una teoría empírica de la personalidad y motivación humana dentro de los contextos

sociales, distinguiendo entre motivación autónoma y controlada (Deci y Ryan, 2012). Las conductas autodeterminadas son guiadas a través de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relaciones sociales; de tal forma que una alta satisfacción en estas necesidades ocasiona un incremento de motivación intrínseca, mientras que una frustración de las mismas ocasiona motivación extrínseca o amotivación (Deci y Ryan, 2000).

En esta teoría, la motivación se entiende desde un punto de vista multidimensional, en el que la conducta puede estar amotivada, motivada intrínsecamente o motivada extrínsecamente. Estas dimensiones se situarían en un continuo que parte de un estado de amotivación y de falta de intención para actuar, continúa con una regulación que va de menor a mayor autodeterminación que conlleva a involucrarse en actividades que están controladas, hasta llegar a una conducta autodeterminada que está predispuesta a la acción, a llevar a cabo retos y que se dirige por la voluntad del sujeto (Viera, 2008). En base a estas dimensiones, la TAD ha identificado diversas subdimensiones motivacionales cada una de las cuales tiene consecuencias concretas para el aprendizaje, la experiencia personal, el desempeño y el bienestar (Ryan y Deci, 2000b).

Para entender mejor esta meta-teoría de la personalidad y motivación se hace necesario conocer las cinco mini-teorías que han surgido mediante el desarrollo de investigación de laboratorio y de campo, y que han evolucionado durante los últimos cuarenta años compartiendo la meta-teoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas (Moreno y Martínez, 2006).

1.2.2.1.1 Teoría de la evaluación cognitiva (TEC)

Esta teoría fue presentada por Deci y Ryan (1985) con el objetivo de concretar los factores que explican la variabilidad de la Motivación Intrínseca (MI). Mandigo y Holt (2000) resumen la teoría en cuatro proposiciones que ayudan a explicar y predecir el nivel de MI de una persona:

- Cuando las personas participan en una actividad que han elegido ellas y sienten que tienen el control, aumentará su MI; pero, por el contrario, si existen factores externos que ocasionen que no haya percepción de control por parte del

individuo, la MI disminuirá (Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995). Otros estudios demostraron también que cuando a los participantes de una actividad se les da más control y elección dentro del entorno de la actividad, la MI es probable que sea mayor (Deci y Ryan, 1985; Deci y Olson, 1989).

- La MI se ve reforzada por los sentimientos de competencia (como se sienten las personas sobre sí mismas con respecto a ciertos dominios de su vida) y el desafío óptimo (el desafío está equilibrado con las habilidades de la persona) (Weiss y Bressan, 1985). Cuando las personas toman parte en actividades que les desafían de manera positiva (ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles en relación a su nivel de habilidad) y se sienten auto-determinadas en el proceso, su competencia es mayor.
- Los factores extrínsecos que son percibidos como informativos con respecto a la propia percepción de competencia promueven la MI, mientras que los factores extrínsecos que son percibidos como controladores y/o desmotivadores debilitan a la MI (Orlick y Mosher, 1978; Ryan, Mims y Koestner, 1983; Ryan y Deci, 1989; Frederick y Ryan, 1995; Mandigo y Holt, 2000).

Los estados motivacionales que tienen los individuos hacia la actividad influyen en su MI. De esta forma, en las personas motivadas hacia la tarea tendrá una mayor influencia la MI, ya que forman parte en ella por el disfrute de la actividad, mientras aquellos con una orientación hacia el ego, posiblemente no estarán intrínsecamente motivados ya que se sienten controlados por una presión interna para mantener su autoestima (Ryan y Deci, 1989; Mandigo y Holt, 2000).

1.2.2.1.2 Teoría de la Integración Orgánica (TIO)

Aunque la MI es un tipo importante de motivación, no es el único tipo de motivación, ni el único de motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985b). En esta sub-teoría se aborda el tema de la motivación extrínseca (ME). Deci y Ryan (1995) detallaron las diferentes formas de la motivación extrínseca y los factores contextuales que pueden llegar a impedir o a promover la integración de la regulación de esas conductas. Las personas interiorizan las distintas

intencionalidad, lo que hace que se sienta desilusionado con las actividades académicas y, en algunos casos, puede ocasionar que abandone los estudios.

- **Motivación extrínseca**

Hace referencia al desarrollo de una actividad por el hecho de recibir una recompensa (logro) separable de la realización de la conducta por sí misma. Por lo tanto, la ME aparece cuando la razón para actuar es una consecuencia separable de ella y que se administra por otros o es autoadministrada (Deci, Kasser y Ryan, 1997). La conducta constituye el instrumento para conseguir un fin (Deci y Ryan, 1985b; Vallerand et al., 1992).

Según las investigaciones, se han determinado cuatro niveles de ME que reflejan los diferentes grados de autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995):

Regulación externa. Este tipo de ME es en la que se centran los teóricos del condicionamiento operante (Skinner, 1953). Debido a que es la forma menos autodeterminada de ME, ha sido típicamente contrastada con la MI en los estudios de campo y de laboratorio (Ryan y Deci, 2000). Esta forma de regulación tiene un locus de control externo; la conducta está regulada a través de recompensas o castigos. El individuo se siente controlado.

En el caso de la formación universitaria, la búsqueda de un trabajo bien remunerado o de un mejor nivel de vida, serían ejemplos de regulación externa (Arquero et al., 2011).

Regulación introyectada. En este tipo de motivación la conducta sigue controlada por el ambiente (no originándose en la propia persona) (William y Deci, 1996; Núñez-Alonso et al., 2005), pero el sujeto comienza a internalizar las razones de su acción. La conducta es ejecutada para evitar la culpa o la ansiedad, o para realzar el orgullo o ego de la persona (Ryan y Deci, 2000b). Las personas que presentan este tipo de regulación, realizan una actividad para obtener reconocimiento social y pueden también tener presiones de origen interno y experimentar sentimientos de culpa. Existen estudios que ponen de

manifiesto que este tipo de regulación es beneficiosa en el contexto educativo, influyendo en aumentar el nivel de persistencia en los estudiantes frente a aquellos otros que deciden abandonar los estudios (Otis et al., 2005). Como ejemplo, un estudiante con niveles elevados de regulación introyectada es aquel que acude a clase con el fin de demostrarse que es capaz de finalizar sus estudios (Arquero et al., 2011).

Regulación identificada. Es una forma de ME más autónoma o autodeterminada. La persona otorga un valor personal a su conducta siendo altamente valorada y la actividad se percibe como una elección del propio individuo, realizándola libremente aunque no le sea del todo agradable (Carratalá, 2004). De esta forma, cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000b); no obstante, se sigue considerando ME porque la conducta es un instrumento para conseguir algo (Núñez-Alonso et al., 2005). Un estudiante con altos niveles de regulación identificada es aquel que asiste a clase convencido de que le servirá para mejorar su competencia laboral (Arquero et al., 2011).

Regulación integrada. Es la forma más autónoma de ME, y en la que la conducta se realiza libremente. La persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus necesidades, metas y valores personales (Moreno y Martínez, 2006). Es un tipo de motivación estable y persistente y, aunque sigue siendo una conducta motivada extrínsecamente, presenta una gran autonomía, rasgo compartido con la MI (Viera, 2008). Cabe destacar que existen estudios en los que concluyen que este tipo de regulación no se suele encontrar presente en jóvenes (Vallerand y Rousseau, 2001). Un alumno que asiste a clase porque sabe cuál es el futuro profesional que persigue y que la educación que reciba le ayudará a conseguirlo, presentará este tipo de regulación.

- **Motivación intrínseca (MI)**

Este tipo de motivación se encuentra al desarrollar una actividad por la satisfacción que siente el individuo al realizarla, siendo el prototipo de conducta autodeterminada (Ryan y Deci, 2000c). Son tareas que no necesitan refuerzos externos para que el individuo las realice, y esta motivación representa una tendencia innata de la naturaleza humana para aprender, explorar y buscar la novedad y el desafío (Ryan y Deci, 2000). Las actividades intrínsecamente motivadas se asocian con determinadas experiencias subjetivas tales como el interés (Viera, 2008). Un aspecto destacado de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad subsiste, incluso después de haber alcanzado la meta (Moreno y Martínez, 2006). Por lo tanto, podríamos determinar que los alumnos más motivados intrínsecamente, demostrarán más interés en sus estudios. La MI se relaciona con los estudiantes que disfrutan aprendiendo y que son curiosos, con interés por la materia y por la búsqueda de tareas novedosas y difíciles (Makri-Botsari, 1999). Son estudiantes que asisten a clase porque disfrutan de lo que allí aprenden, interesándose por las materias que cursan.

Vallerand y Blais (1987) desarrollaron una taxonomía tripartita de MI, revelando la presencia de tres tipos de MI:

MI hacia el conocimiento. Se relaciona con conceptos tales como la curiosidad o la motivación por aprender (Gottfried, 1985). Se define como la participación en una actividad por la satisfacción que proporciona el aprendizaje mientras se está aprendiendo, explorando o se intenta comprender algo nuevo (Vallerand et al., 1992).

Según Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) está representada por varios conceptos, entre los que se incluyen la exploración, la curiosidad, los objetivos intrínsecos por aprender, la MI intelectual y la MI hacia el aprendizaje. Un estudiante con este tipo de motivación es aquel que asiste a clase porque la educación recibida le permite aprender sobre temas en los que está interesado (Arquero et al., 2011).

MI hacia el logro. Se define como el compromiso en una actividad por el placer y la satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel o meta (Núñez et al., 2005).

MI hacia las experiencias estimulantes. Este tipo de motivación se refiere a realizar una actividad para sentir diversión o sentir sensaciones estimulantes y positivas que se derivan de la propia dedicación a la actividad (Vallerand et al., 1992). Existen pocos trabajos que abordan este tipo de motivación, sin embargo hay estudios que evidencian que muchas actividades se llevan a cabo sólo por experimentar sensaciones especiales durante la práctica, no solo por sobresalir o aprender algo (Vallerand et al., 1989). Las emociones experimentadas mientras que la persona aprende, logra algo o realiza la actividad, representan la recompensa interna (Berlyne, 1971).

Teniendo en cuenta estos diferentes niveles de autodeterminación y autorregulación, las formas de regulación identificada, integrada, e intrínseca se han combinado en algunos estudios, para formar una **motivación autónoma compuesta** (Ryan y Deci, 2000); por el contrario, las formas de regulación externa e introyectada se agrupan para formar una **motivación controlada** (Katz, Assor y Kanat, 2008; Ratelle, Guay; Vallerand, Larose y Senécal, 2007; Miquelon y Vallerand, 2006; Miquelon, Vallerand, Grouzet y Cardinal, 2005).

En este sentido, diversos estudios han mostrado que una ME más autónoma se ha asociado a un mayor compromiso en los estudios (Connell y Wellborn, 1991), un mejor desempeño académico (Miserandino, 1996), mayor calidad en el aprendizaje (Grolnick y Ryan, 1987) y menor tasa de abandono (Vallerand y Bissonnette, 1992).

1.2.2.1.3 Teoría de las orientaciones de causalidad (COT)

En esta subteoría, Decy y Ryan (1985, 2000) describen la existencia de tres orientaciones causales que se conceptualizan como aspectos medianamente duraderos de los individuos y que caracterizan el origen de la regulación y el grado de autodeterminación de la persona: la orientación de control, la orientación a la autonomía y la orientación impersonal.

La orientación de control, hace referencia a los individuos que tienden a regular su conducta en función de factores externos tales como las recompensas, los plazos para realizar una actividad o la vigilancia para motivarse (Decy y Ryan, 1985). En estas personas existe un denominador común que es el control en el entorno o dentro de ellos mismos (Ryan y Deci, 2006). Cuando predomina esta orientación, los individuos realizan la conducta porque piensan que “deben realizarla” (Moreno y Martínez, 2006). Este tipo de orientación se asocia con la tendencia a sentirse presionado, no teniendo una relación positiva con el bienestar (Almagro, 2012), conduciendo a la persona a buscar y seleccionar situaciones de control aunque estas tiendan a ser informativas (Viera, 2008).

La orientación a la autonomía, se refiere a aquellos individuos que regulan sus conductas en función de la reflexión sobre sus posibilidades y opciones de elección (Ryan y Deci, 2006). Estas personas tienen un alto grado de elección y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno (Moreno y Martínez, 2006). La conducta es autodeterminada, por lo que el individuo probablemente manifieste sentimientos que reflejan su conducta, en contra a la persona que funciona de forma controlada que manifestará pensamientos y sentimientos que estarán en desacuerdo con sus comportamientos (Koestner, Bernieri y Zuckerman, 1992). Este tipo de orientación suele relacionarse positivamente con la MI, el bienestar y la autoestima (Almagro, 2012).

La orientación impersonal, la presentan aquellos individuos que tienen una regulación incontrolada e incluso perjudicial de su conducta (Ryan y Deci, 2006). Estas personas actúan sin intención alguna, es decir, amotivadas, considerándose incapaces de regular su conducta para conseguir resultados esperados, de forma fiable. Experimentan las tareas como algo dificultoso y los resultados como algo independiente de la conducta (Moreno y Martínez, 2006). Esta orientación está asociada con un locus de control externo y se relaciona a menudo con altos grados de ansiedad y sentimientos depresivos.

Estas tres orientaciones representan las tendencias generales hacia los distintos niveles de motivación. De esta forma, la orientación impersonal se relacionaría

con la amotivación; la orientación de control estaría relacionada con las formas menos autodeterminadas de la ME, regulación externa e introyectada; y la orientación de autonomía estaría relacionada con las formas más autodeterminadas de la ME, la regulación integrada e identificada y con la MI (Deci y Ryan, 2000).

1.2.2.1.4 Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNT)

Esta teoría aclara fundamentos en relación con la teoría de la autodeterminación y elabora el concepto evolucionado de necesidades psicológicas básicas y su relación con la salud psicológica o el bienestar.

Deci y Ryan (2000) argumentan que las personas (influidas por el ambiente y el contexto), tienden a perseguir objetivos, dominios y relaciones que les permitan satisfacer sus necesidades, de tal manera que si la persona percibe que estas necesidades están satisfechas, su nivel de motivación autodeterminada aumentará; por el contrario, si no hay percepción de satisfacción el nivel de autodeterminación bajará (Grouzet, Vallerand, Thill y Provencher, 2004). Dentro de la TAD, las necesidades psicológicas básicas son los mediadores psicológicos que tienen influencia sobre los diferentes tipos de motivación (Moreno, González-Cutre y Ruiz, 2008; McDonough y Crocker, 2007; Standage, Duda y Ntoumanis, 2006), distinguiéndose tres necesidades psicológicas básicas: la percepción de autonomía, de competencia y de compromiso en las relaciones (Deci y Ryan, 2000).

La percepción de autonomía, es un concepto que tiene bastante controversia (Ryan y Deci, 2006; Taylor, 2005), pero tiene que ver con el sentimiento por parte del sujeto de sentirse origen o fuente propia de su conducta y comportamiento, libre de presiones. La autonomía es el elemento básico para que el individuo se sienta autodeterminado (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991).

La percepción de competencia, hace referencia a tratar de controlar el resultado de una actividad experimentando eficacia. Esta necesidad hace que las personas busquen nuevos desafíos acordes a sus capacidades, para que de

esta forma se mantengan y mejoren estas habilidades, aumentando la MI. No obstante, altos niveles de competencia percibida no ocasionan bienestar psicológico si no se percibe la conducta como autodeterminada (Ryan, Mims y Koestner, 1983).

La percepción de compromiso en las relaciones, estaría relacionada con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad (Moreno y Martínez, 2006), refiriéndose al esfuerzo que realiza el individuo por relacionarse con otros, amando y cuidando, y siendo amado y cuidado recíprocamente, experimentando satisfacción con el mundo social (Ryan y Deci, 2000; Baumeister y Leary, 1995; Ryan, 1993). La calidad de estas relaciones interpersonales influye sobre los procesos de internalización del individuo, de forma que los valores y prácticas tienen mayor probabilidad de ser adoptados por el sujeto cuando coinciden con las personas con quienes uno se siente relacionado positivamente (Ryan y Stiller, 1991; Deci y Ryan, 1991).

1.2.2.1.5 Teoría de los Contenidos de Metas (GCT)

Las metas se podrían definir como la representación cognitiva de lo que una persona quiere alcanzar y normalmente se han descrito en términos dicotómicos entre los diferentes tipos (Deci, Ryan y Williams, 1996).

Esta subteoría de la TAD es la de más reciente creación (Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010) y explica cómo pueden influir las metas intrínsecas y extrínsecas en la motivación y en el bienestar de los individuos.

Las metas intrínsecas tales como los esfuerzos relacionados con el apoyo de la comunidad, el crecimiento personal y las relaciones interpersonales (Núñez, 2014), serían aquellas que fomentarían las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación, mejorando la persistencia y el bienestar. Por el contrario, metas relacionadas con el acúmulo de riqueza, popularidad o fama (Núñez, 2014), serían **metas extrínsecas** que impedirían la consecución de las necesidades básicas y perjudicarían el bienestar; éstas se asociarían con síntomas físicos de ansiedad, falta de vitalidad y serían indicadores de depresión (Kasser y Ryan, 1996).

Según Kasser (2011), estos dos tipos de metas son componentes esenciales en la motivación del ser humano, influyendo en sus actitudes y conductas. Existen estudios en los que se constata que aquellas metas a las cuales el individuo da mayor importancia, afectan al grado de bienestar psicológico (Romero, Gómez-Fragela y Villar, 2012; Kasser, 2011; Kasser y Ryan, 1996).

Como se puede observar, estas mini-teorías o subteorías que componen la Teoría de la Autodeterminación (TAD) son complementarias entre sí, aportando conocimiento sobre el comportamiento humano en diferentes contextos.

1.2.3 La medida de la motivación

La TAD se ha utilizado en diferentes ámbitos como la educación, la terapia psicológica o la práctica deportiva. Concretamente en el ámbito de la educación, las diferentes hipótesis postuladas en la sub-teoría de la integración orgánica son de gran interés, puesto que el conocer los distintos tipos de motivación que presentan los alumnos universitarios de nuevo ingreso, nos puede permitir planificar intervenciones específicas, y anticipar posibles repercusiones en el desempeño académico del alumno, ya que los estudiantes motivados están más dispuestos a participar en actividades de aprendizaje, mejorando así su éxito.

Con el fin de conocer estos diferentes tipos de motivación Vallerand et al. (1989) diseñaron y validaron en francés la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME). Este instrumento mide los distintos tipos de motivación según la TAD, dentro del campo de la educación. Además, también se ha utilizado para predecir la conducta de abandono educativo (Vallerand y Bissonnette, 1992).

Esta escala está formada por 28 ítems distribuidos en 7 subescalas con cuatro ítems cada una. Estas subescalas evalúan los diferentes tipos de motivación: La amotivación, los tres tipos de MI y tres tipos de ME. En el caso de las subescalas correspondientes a la ME, los autores de la escala decidieron eliminar el concepto de ME integrada, debido a que en los estudios previos, la población de estudiantes no podía diferenciar entre ME identificada y ME integrada (Vallerand et al., 1989); de hecho, ya existían estudios previos que confirmaban esta similitud entre los dos tipos de regulación (Vallerand y Bissonnette, 1988).

INTRODUCCIÓN

Los estudios de validación revelaron que la escala tenía niveles satisfactorios de consistencia interna (media en el alfa de Cronbach de 0.80) y los resultados del análisis factorial confirmatorio confirmaron la estructura de siete factores (Vallerand et al., 1989).

Posteriormente, Vallerand et al. (1992) la tradujeron al inglés denominándola *Academic Motivation Scale* (AMS), mostrando resultados parecidos a la versión original en los estudios de validación posteriores (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senècal y Vallières, 1993; Cokley, Bernard, Cunningham y Motoike, 2001).

En nuestro país, Nuñez et al. (2005) la tradujeron al español y realizaron el proceso de validación, constatando que la Escala de Motivación Educativa (EME-E) tiene unos niveles adecuados de fiabilidad y validez factorial similares a la versión original y a la versión en inglés. Posteriormente se ha traducido y validado en otros idiomas y contextos. No obstante, apenas existen estudios en los que se haya utilizado esta escala en estudiantes de enfermería exclusivamente. La mayoría de ellos se han realizado en el contexto de ciencias de la salud, reuniendo a otras disciplinas y planteando conclusiones generales. Ballmann y Mueller (2008) administraron esta escala a una muestra de 222 estudiantes universitarios de una facultad de Ciencias de la Salud de Estados Unidos entre los que se encontraba enfermería (n=81). De todos los estudiantes, la regulación identificada fue la que presentaban un mayor número de alumnos (98,6%), seguida por la MI al conocimiento (97,7%) y en tercer lugar la regulación externa (94,1%).

Uno de los últimos estudios realizados, y que se enfoca en la disciplina de enfermería, es el realizado por Heid (2015) en una universidad de Ohio, en el que destacó que los varones presentaban más amotivación y menor índice de autodeterminación que las mujeres. En este estudio se concluye que los alumnos que presentan mayor grado de MI pueden relacionarse con la razón por la que muchos ingresan en la escuela de enfermería (razones altruistas o para ayudar a otros); en cambio, los que mantienen una motivación identificada o introyectada, son los que se podrían asociar con los alumnos movidos por el logro de metas profesionales.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país no se han encontrado estudios que hayan utilizado la EME-E en estudiantes de enfermería.

En las investigaciones que se han realizado al respecto sobre las diferencias motivacionales relacionadas con el género, surgen resultados contradictorios. Vallerand et al. (1989) encontraron que las mujeres estaban menos amotivadas que los hombres, pero más introyectadas, identificadas y motivadas intrínsecamente hacia el conocimiento y las experiencias estimulantes. En cuanto a la regulación externa y la motivación intrínseca al logro no se encontraron diferencias significativas. Por lo tanto, el perfil de las mujeres parece más intrínseco y autodeterminado que el de los hombres. A esta misma conclusión llegan otros estudios europeos en muestras griegas (Tsorbatzoudis, Barkoukis y Grouios, 2001) y en nuestro propio país (Núñez, 2005).

Por contra, existen otras investigaciones en las que en las mujeres se encuentran orientaciones motivacionales más extrínsecas en comparación con los estudiantes varones (Boggiano & Barrett, 1992; Boggiano, Main, & Katz, 1991). Por otra parte, en estudios como el de Cocley et al. (2001), no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos.

1.3 Expectativas

Tal y como hemos visto, de acuerdo con la Teoría de Contenidos de Metas, (uno de los cinco principios de la teoría de la autodeterminación) algunas de las metas que persiguen los individuos tienen más probabilidades de promover la satisfacción y el bienestar, y por tanto la MI. Sobre todo, si hablamos de metas intrínsecas, que fomentan la satisfacción de las necesidades básicas (Decy y Ryan, 2000). Por el contrario, si pensamos en un contexto de aprendizaje, aquellos individuos que persiguen metas extrínsecas, es probable que no se involucren en todas las facetas de la tarea, restringiendo sus esfuerzos únicamente a aquellas actividades que son consideradas instrumentos para alcanzar resultados tangibles (Vansteenkiste, Simons, Lente, Soenens, y Matos, 2005). Al establecer metas, las personas ayudan a organizar y guiar su comportamiento, a sostenerlo durante largos períodos de tiempo, incluso en ausencia de refuerzos externos, y a aumentar la probabilidad de que se alcancen los resultados deseados (Lent, Brown y Hackett, 1994).

La expectativa, proviene del latín *spectatum* y significa, esperado. Según los psicólogos cognitivos, se podría definir como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta. Esto permite al individuo predecir la probabilidad de que un acontecimiento se dé a partir de la experiencia previa (Reeve, 1997). En base a estas afirmaciones, es lícito pensar que según la metas perseguidas por los individuos, existirán unos tipos determinados de expectativas.

Las expectativas son conceptos importantes al crearnos el marco de referencia utilizado para entender la satisfacción (Higgs, Polonsky y Hollick, 2005). La satisfacción se define como el juicio, la actitud o el estado psicológico que surge del cumplimiento o no cumplimiento de las expectativas (Oliver, 1996). Además, las expectativas están vinculadas a aspectos emocionales de la conducta, como el interés y la motivación, ya que pueden afectar a la intensidad y a la persistencia de la conducta; y también están vinculadas a aspectos cognitivos, como a la toma de decisiones, la evaluación de situaciones y el desempeño laboral a largo plazo (Dubrin, 2004).

Todo el marco teórico actual de las expectativas, ha estado influenciado por un modelo de referencia utilizado en el mundo empresarial o comercial; sobre todo por la investigación sobre la calidad del servicio y la satisfacción del consumidor (Zeithaml, Parasuram y Berry, 1990). Esto provocó el inicio de nuevas perspectivas en el estudio de las expectativas en educación, dando lugar a una concepción más amplia que la empleada tradicionalmente sobre ellas. Además, se han promovido numerosos estudios con estudiantes universitarios con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Pichardo, Gracia Berbén, De la Fuente y Justicia, 2007) y, sobre todo, motivados por el deseo de conocer el papel que juegan estas expectativas en la deserción de los estudiantes. En este sentido, existe evidencia de que los estudiantes que no ven cumplidas sus expectativas, es decir, que presentan disonancia entre éstas y las experiencias vividas, corren mayor riesgo de retirarse de los estudios (Tinto, 1993; Hall, 2002; Laing, Robinson, y Jonston, 2005; Smith y Hopkins, 2005). Según Rickinson y Rutherford (1995) y Wingate y Macaro (2004), este riesgo parece mayor en los estudiantes de nuevo ingreso porque tienen expectativas más ambiguas. Byron (2002) afirma que estas diversas expectativas son características definitorias de la experiencia del estudiante, y por tanto, es necesario intentar identificarlas lo antes posible en el primer año.

En este sentido, la Universidad de Melbourne (Australia) realizó una investigación sobre la experiencia del primer año en tres momentos separados, durante un período de diez años desde el 1994 (Krause, Hartley, James y McInnis, 2005). Esto indicó que hubo un aumento general en el número de estudiantes cuyas expectativas se habían cumplido durante el primer curso. De este mismo estudio se desprendió que había diferencias en cuanto al cumplimiento de estas expectativas según el sexo y edad.

1.3.1 Teorías basadas en las expectativas del individuo

Desde hace décadas, diversos autores han establecido teorías cognitivo-conductuales en las que las expectativas del individuo constituyen el pilar fundamental.

INTRODUCCIÓN

La teoría de las expectativas de Víctor Vroom (1964) considera que la motivación es el resultado de tres variables: valencia, expectativas e instrumentalidad o medios. La motivación es producto de la valencia que la persona otorga a los posibles resultados (ya sean positivos o negativos), de sus acciones y la expectativa de que sus metas se cumplan. Si un individuo no se siente capaz, piensa que el esfuerzo que realizará no va a tener repercusión o no tiene interés por la tarea, no tendrá motivación para realizarla.

Una segunda teoría, es la teoría del control de Rotter (1964). Para Rotter, la motivación está regulada por la expectativa que tiene el sujeto sobre la consecución de la meta y del valor del refuerzo. Destaca el poder motivador de las expectativas de éxito, expectativas basadas en la percepción que tiene el individuo del grado de control que ejerce sobre los factores que conducen a los objetivos.

Una de las teorías que establece relaciones recíprocas entre las expectativas de resultados y las metas, es la teoría social-cognitiva. Según la teoría social-cognitiva de la autoeficacia de Bandura (1986), existen dos tipos de expectativas: las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado. La expectativa de eficacia representa el juicio que hace una persona sobre la seguridad que tiene de poder realizar una conducta en particular. La expectativa de resultado es la estimación que hace la persona de que la conducta, una vez realizada, tendrá un resultado concreto (consecuencias), es decir, es la apreciación subjetiva de que se producirá un resultado concreto si se lleva a cabo una conducta determinada de forma exitosa (Reeve, 1994). Mientras que las expectativas de autoeficacia estarían relacionadas con el “¿puedo hacer esto?”, las de resultado estarían relacionadas con “si hago esto, ¿qué pasará?”.

Bandura (1986) distingue entre varias clases de expectativa de resultado, como la anticipación de resultados físicos (por ejemplo, económicos), sociales (por ejemplo, aprobación) y autoevaluativos (por ejemplo, autosatisfacción). Estos tipos de expectativas de resultado pueden afectar al comportamiento.

A partir de los postulados de Bandura (1986), Lent et al. (1994) sugirieron una teoría unificadora sobre el interés académico, la elección y el desempeño en la carrera. En esta teoría socio-cognitiva se vinculaban los determinantes

sociocognitivos académicos, con el entorno en el que un individuo había pasado su infancia y adolescencia. La influencia de este entorno marcaba en el individuo un interés vocacional determinado que posteriormente trascendía en su percepción de autoeficacia y de expectativa de resultado, repercutiendo en la formación de interés durante la carrera universitaria. Las personas desarrollan metas referentes a una actividad, debido a su interés en esa actividad y a las recompensas (tanto intrínsecas como extrínsecas) que puedan anticipar (Lent et al., 1994); intereses que, a su vez, serán duraderos en actividades en las que las personas se consideren eficaces y en las que anticipen resultados positivos (Bandura, 1986; Lent, Larkin y Brown, 1989).

Lent et al. (1994), destacan que aunque varios tipos de expectativas de resultado ayuden a fomentar el interés (por ejemplo, las recompensas de tipo físico), los resultados autoevaluados (por ejemplo la satisfacción anticipada) juegan un papel mucho más influyente en el desarrollo de intereses.

1.3.2 Expectativas en los estudios universitarios

En relación al análisis realizado por Pichardo et al. (2007) sobre los trabajos empíricos elaborados con el fin de estudiar las expectativas de los estudiantes en la universidad, se presentan varias investigaciones significativas recogidas en su estudio.

Hill (1995) fue uno de los primeros en realizar una investigación sobre expectativas del alumnado de una universidad británica. Hizo un estudio longitudinal de las expectativas y percepciones que tienen los estudiantes de los diferentes servicios universitarios, revelando que la mayoría de expectativas de los estudiantes se mantienen estables a lo largo del tiempo. En este sentido el autor argumenta que posiblemente es debido a que éstas se forman antes de iniciar los estudios universitarios.

En 1997, otro grupo de investigadores británicos (Stevenson, Sander y Naylor, 1997) estudió las expectativas desde la vertiente psicológica y educativa, interesándose en las percepciones y expectativas del rol del tutor y el *feedback*. Como resultado de sus estudios, establecieron un modelo construido para

INTRODUCCIÓN

diseñar programas de enseñanza-aprendizaje a partir de las expectativas de los alumnos y elaboraron el cuestionario University Student's Expectations of Teaching (USET) (Sander, Stevenson, King y Coats, 2000), que valora los métodos de enseñanza, el método de evaluación y las cualidades del profesorado. Este cuestionario fue traducido y validado por De la Fuente, Nievas y Rius (2002).

Otro estudio recogido en el análisis de Pichardo et al. (2007), es el desarrollado por parte de Darlaston-Jones et al. (2003) en una facultad de Psicología australiana. Los investigadores preguntaron a los alumnos aspectos relacionados con el profesorado y el personal de administración y servicios. Las conclusiones que se desprenden de este estudio es que se mostraban diferencias importantes entre las expectativas de los alumnos y sus experiencias reales. En este mismo sentido, la investigación de Nellson, Kift y Clarke (2008) también en una universidad australiana concluye de forma similar. En este estudio se les preguntaba a los alumnos de primer curso a través de pregunta abiertas acerca de sus expectativas. De este estudio se extrajo que, si bien los estudiantes sentían que tenían una experiencia satisfactoria y tenían grandes expectativas de querer aprender, estas expectativas no se cumplían adecuadamente.

Ng, Schweitzer y Lyons (2010) investigaron sobre las expectativas y prioridades de los alumnos universitarios "del milenio" (nacidos posteriormente al 1980), relacionando con factores demográficos y el rendimiento académico. Se evidenció que los alumnos tenían expectativas bastante realistas de su primer empleo y salario inicial, aunque encontraron diferencias significativas según sexo (las mujeres eran más propensas a tener expectativas salariales más bajas) o el año de estudio de la cohorte (los que estaban a punto de graduarse tenían expectativas salariales más realistas que los de nuevo ingreso).

Otro estudio más actual, es el realizado por Balloo, Pauli y Worrell (2015). En esta investigación realizada en Inglaterra, se administró a los alumnos de nuevo ingreso en los estudios de Psicología un cuestionario que versaba sobre los motivos para asistir a la universidad y las expectativas respecto a la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje y los recursos de la organización. Se encontraron

razones y expectativas que diferían en función del sexo de los estudiantes, del grupo de edad y de otras variables sociodemográficas, por lo que se puede extraer que las expectativas pueden diferir según variables sociodemográficas.

1.3.3 Expectativas en la carrera de enfermería

Según Cook, Gilmer y Bess (2003), las expectativas personales de los estudiantes de enfermería y de las enfermeras recién contratadas están relacionadas con la imagen profesional que desarrollan. A su vez, esta imagen es una fuente de influencia en la motivación, trayectoria y logros de las enfermeras (Donaldson y Crowley, 1978), con lo que las expectativas indirectamente también pueden estar relacionadas con el proceso de desarrollo de enfermería como profesión académica (Potter y Perry, 2005). Partiendo de esta premisa, la formación universitaria de las futuras enfermeras puede ser un periodo crítico que condicione su futuro y, por tanto, puede ser interesante explorar las expectativas en el ámbito de la educación de enfermería.

La mayoría de estudios encontrados sobre expectativas en el campo de enfermería, están enfocados a prevenir tasas de abandono o bien hacia expectativas referidas hacia el profesorado, la profesión futura o momentos puntuales de la formación como en los procesos de tutorización o en las prácticas clínicas. Sin embargo, son escasos los estudios que analizan las expectativas generales de los alumnos hacia la carrera universitaria.

Uno de los estudios realizados con este objetivo es el de Zysberg y Zisberg (2008). Estos investigadores diseñaron un instrumento para evaluar las expectativas de los estudiantes hacia la carrera y se probó su fiabilidad y validez de constructo. El cuestionario resultante se administró a dos cohortes en una universidad americana: estudiantes de enfermería y otros estudiantes universitarios. El estudio concluyó que las expectativas entre las dos cohortes de estudiantes no diferían demasiado. Las expectativas profesionales fueron las que obtuvieron puntuaciones más altas, con las expectativas de auto-mejora en segundo lugar y las expectativas sociales en último. Comparando las dos cohortes de estudiantes, los estudiantes de enfermería mostraron mayores

INTRODUCCIÓN

niveles de expectativa que los estudiantes de otros estudios en la expectativa “Convertirme en mejor persona” y “Obtener una profesión”. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios, en donde los alumnos universitarios enfatizan las metas y expectativas más “materialistas” (Berger, 2004). Zysberg y Zisberg (2008) también aconsejan en su estudio tener en cuenta el sesgo del género; esto coincide con la evidencia que se plantea en otros estudios (Porcel-Gálvez, Mercado-Begarra, Barrientos-Trigo y Gil García, 2015). No obstante, aclaran que las diferencias de género en relación a las expectativas, son menos importantes de lo que uno podría sospechar (Zysberg y Berry, 2005).

Otro estudio que podríamos destacar por las conclusiones que suscita, es el realizado por O'Donnell (2011). En él se analizan las expectativas de los alumnos de forma cualitativa a partir de entrevistas en profundidad. El autor argumenta que las percepciones y expectativas poco realistas de los alumnos son causa del desgaste y de amotivación de algunos alumnos. Este problema se relaciona con la tasa de abandono de los estudios universitarios, objeto de estudio de numerosas investigaciones (Tinto, 1993; Hall, 2002; Smith y Hopkins, 2005; Duque, Duque y Suriñach, 2013). Expectativas del alumnado como que es una carrera universitaria con poca carga de trabajo para aprobar o íntegramente práctica, surgen de este estudio. Por otro lado, también se sugiere en el estudio que hay alumnos que acaban desertando de los estudios porque pensaron que se iban a adaptar mejor al ámbito universitario de lo que posteriormente fue.

En el caso de enfermería, el contexto social que la rodea y las imágenes que se reflejan de ella, pueden llegar a limitar la comprensión de la complejidad de la función y habilidades de la enfermera (Phillips, 1994; Howard, 2001; Karaoz, 2004), provocando estas falsas expectativas.

Relacionado con la alta deserción de las carreras universitarias en nuestro país, Duque, Duque y Suriñach (2013) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de formular y contrastar empíricamente un modelo conceptual que permitiera entender los determinantes de los resultados del aprendizaje del estudiante universitario y su influencia en la intención de abandonar los estudios. La confirmación de expectativas del alumno y la satisfacción fueron factores que

INTRODUCCIÓN

se tuvieron en cuenta a la hora de construir ese modelo conceptual. Como muestra de estudio se seleccionaron dos disciplinas de diferentes universidades catalanas, muy diferentes en cuanto a tasa de abandono y perfil vocacional: Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Enfermería. A través de los resultados de un cuestionario realizado por los investigadores, se confirmó que el 51% de los encuestados había pensado en abandonar la carrera en algún momento y que los motivos más habituales eran una elección equivocada de la titulación, el grado de dificultad, el hecho de que la carrera no estuviera a la altura de sus expectativas y razones financieras. El porcentaje de estudiantes que habían pensado en abandonar fue menor en Enfermería respecto a ADE (42,7% respecto a 56,7%) siendo la razón principal de éstos los motivos financieros.

1.4 Modelo estructural de la interrelación entre motivación y expectativas

De todo lo expuesto se desprende que existen numerosos factores que pueden condicionar los estudios del alumno de enfermería y su futuro profesional. Los factores determinantes de la elección de la carrera universitaria, el tipo de motivación que tiene el alumno, las expectativas hacia la carrera, el interés hacia los estudios y la satisfacción están íntimamente ligados y variaciones en alguno de estos factores implican variaciones en otros.

Según la revisión realizada, los factores determinantes de la elección de un tipo determinado de carrera universitaria, los podemos clasificar en intrínsecos y extrínsecos. Estos factores “causales”, pueden relacionarse con el tipo de motivación que presentará el alumno a su ingreso en la universidad. Según la Teoría de la Autodeterminación (TAD), se pueden encontrar alumnos que estén desmotivados, motivados intrínsecamente o motivados extrínsecamente hacia sus estudios universitarios.

Por otro lado, cada alumno tendrá unas metas determinadas (intrínsecas y extrínsecas) y unas expectativas determinadas hacia la consecución de esas metas. Estas metas y expectativas, a su vez, retroalimentarán la motivación del alumno (positivamente o negativamente); y tanto el tipo de motivación como el cumplimiento de expectativas, influirán en aumentar o disminuir el interés y la satisfacción del alumno.

Por tanto, se puede hipotizar, que los factores determinantes pueden estar relacionados con el tipo de motivación que tendrá el alumno; y este tipo de motivación puede condicionar sus expectativas y el grado de interés que presente hacia los estudios. Además, las expectativas de resultado que presente el alumno y su cumplimiento de metas, también pueden influir en su motivación, interés y grado de satisfacción (Figura 2).

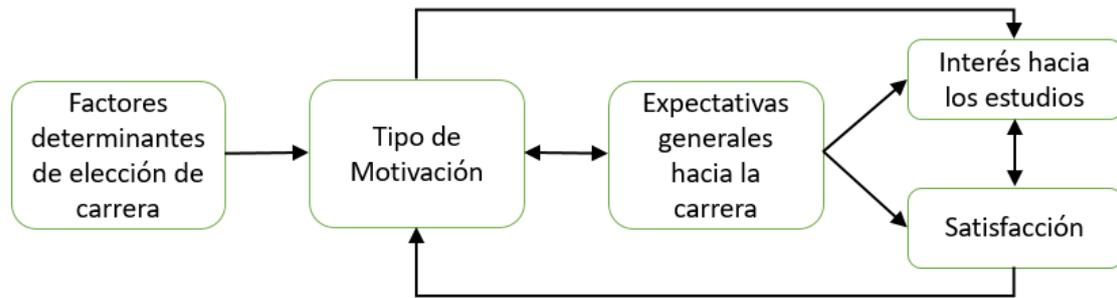


Figura 2. Modelo estructural de la interrelación entre motivación y expectativas (elaboración propia).

Dada la importancia y trascendencia de estos factores para el buen desempeño académico y profesional, y debido a la falta de estudios realizados con este objetivo en alumnos de enfermería en nuestro país, se considera necesario realizar una primera aproximación analizando estos factores en los alumnos de primer curso. Además, dadas las evidencias que se han encontrado en relación a las diferencias sociodemográficas que pueden existir, es interesante analizar las características que se pueden encontrar entre las diferentes variables sociodemográficas.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Hipótesis

Las hipótesis planteadas en este estudio son las siguientes:

HIPÓTESIS 1. En los alumnos de nuevo ingreso en el grado de enfermería de la *Universitat de Barcelona* predomina una motivación intrínseca para realizar los estudios.

HIPÓTESIS 2. El hecho de poder ayudar a los demás (altruismo) y el haber tenido algún contacto con la enfermedad, son los motivos principales por los que los alumnos eligen la carrera de enfermería en la *Universitat de Barcelona* como primera opción.

HIPÓTESIS 3. Las expectativas académicas, profesionales y personales iniciales del alumno de primer curso de enfermería de la *Universitat de Barcelona*, varían durante el primer año académico.

HIPÓTESIS 4. El grado de interés general hacia los estudios y satisfacción hacia la carrera de enfermería, disminuye durante el primer año académico.

HIPÓTESIS 5. El alumno que ingresa en los estudios de enfermería en la *Universitat de Barcelona*, mayoritariamente tiene un perfil en el que predominan factores motivacionales y expectativas de tipo intrínseco.

2.2 Objetivos

A raíz de las hipótesis planteadas surgen los siguientes objetivos generales y específicos.

2.2.1 Objetivos Generales

OBJETIVO 1: Desarrollar instrumentos de medición de la motivación inicial hacia los estudios, los factores determinantes que influyen en la elección del grado de enfermería, las expectativas hacia la carrera, el grado de interés y la satisfacción general del alumno.

OBJETIVO 2: Analizar la motivación de los estudiantes de primer curso del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona y los factores determinantes de la elección de la carrera.

OBJETIVO 3: Analizar las expectativas, el grado de interés y la satisfacción del estudiante hacia la carrera, al inicio del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

OBJETIVO 4: Analizar si existen cambios en las expectativas, el grado de interés y la satisfacción del estudiante durante el primer curso del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

OBJETIVO 5: Analizar el cumplimiento de las expectativas durante el primer año académico del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

OBJETIVO 6: Identificar la existencia de perfiles determinados de estudiantes según las respuestas en los cuestionarios al inicio del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

2.2.2 Objetivos Específicos

OBJETIVO 7: Validar los instrumentos de medición de las dimensiones de estudio.

OBJETIVO 8: Determinar el tipo de motivación que tienen los alumnos al iniciar sus estudios universitarios en el grado de enfermería.

OBJETIVO 9: Comparar si existen diferencias motivacionales importantes entre los diferentes grupos sociodemográficos y académicos.

OBJETIVO 10: Establecer cuáles son los factores que mayoritariamente influyen en la elección de la carrera de enfermería.

OBJETIVO 11: Analizar si las experiencias personales con una enfermedad grave prevalecen y condicionan la elección de ingresar en el grado de enfermería.

OBJETIVO 12: Determinar cuáles son los factores determinantes que predominan en la elección de la carrera de enfermería, según las características sociodemográficas y académicas de los alumnos.

OBJETIVO 13: Identificar el nivel de expectativas académicas y hacia la carrera en general que tienen los estudiantes, al inicio del primer curso del grado de enfermería.

OBJETIVO 14: Comparar si existen diferencias importantes en las expectativas entre los diferentes grupos sociodemográficos y académicos.

OBJETIVO 15: Explorar el grado de interés del alumno hacia la carrera al inicio del primer curso del grado de enfermería.

OBJETIVO 16: Explorar el grado de satisfacción del alumno hacia la carrera al inicio del primer curso del grado de enfermería.

OBJETIVO 17: Analizar si las expectativas del alumno de primer curso de enfermería varían en su primer año académico, de forma global y según características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO 18: Analizar cómo varía el grado de interés hacia los estudios durante el primer año académico, de forma global y según las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.

OBJETIVO 19: Analizar cómo varía el grado de satisfacción durante el primer año académico, de forma global y según las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.

OBJETIVO 20: Describir el cumplimiento de las expectativas de forma global y según las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.

OBJETIVO 21: Analizar las diferencias que existen entre las expectativas iniciales y el grado de cumplimiento que el alumno refiere al finalizar primero, de forma global y según las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.

3. DISEÑO Y PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3. DISEÑO Y PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de estudio

Se realizó un estudio observacional, analítico, longitudinal prospectivo con dos mediciones temporales, al inicio y final del primer curso académico 2013-2014 del grado de enfermería de la Universitat de Barcelona.

3.2. Población y ámbito de estudio

El estudio se llevó a cabo con los estudiantes que iniciaron el Grado de Enfermería en *l'Escola Universitaria d'Infermeria de la Universitat de Barcelona* en el curso 2013/2014. Esta población estuvo formada por 378 estudiantes, repartidos en cuatro grupos (dos grupos de mañana y dos de tarde). En esta investigación se incluyeron a todos los alumnos matriculados.

Se excluyeron a los estudiantes repetidores de primer curso o con traslado de expediente de otra escuela universitaria o facultad de enfermería.

3.3. Sujetos de estudio

La muestra inicial de estudio se constituyó con todos los estudiantes matriculados en el primer curso del Grado de Enfermería en *l'Escola Universitaria d'Infermeria de la Universitat de Barcelona* en el curso 2013/2014 (n = 378).

En el primer periodo de seguimiento al inicio del curso, 39 alumnos no se encontraban presentes y no hubo ninguna renuncia a participar en el estudio. Finalmente, la muestra inicial de estudio estuvo formada por 339 estudiantes. En el seguimiento participaron 295 estudiantes, 44 (12,9%) abandonaron el estudio.

En la Tabla 10 se muestra la distribución de la muestra según el sexo y la edad al inicio del estudio y en el seguimiento.

Tabla 10. *Sujetos de estudio según el sexo y la edad al inicio y final del primer curso del grado de enfermería. Universidad de Barcelona, 2013-2014.*

Variables	Inicio del primer curso (n = 339)	Final del primer curso (n = 295)
Sexo (n y %)		
Mujer	276 (81,4%)	242 (82,8%)
Hombre	63 (18,6%)	53 (18,0%)
Edad		
Mínimo-Máximo	17-54	18-49
Media (Desviación típica)	20,6 (5,2)	20,8 (4,3)

3.4. Variables de estudio

A continuación se enumeran las variables de análisis que se derivan de los cuestionarios y de los distintos bloques que se describirán en los siguientes apartados.

- **Variables sociodemográficas y de acceso a los estudios de Grado en Enfermería (cuestionario inicial y de seguimiento)**
 - **Sexo:** Hombre o mujer (inicial y seguimiento).
 - **Edad:** 17-18 años; 19-24 años; 25 o más años (inicial y seguimiento)
 - **Trabajar en el sector sanitario:** sí; no; no trabaja (inicial).
 - **Vía de acceso a la matriculación del Grado de Enfermería:** Prueba de Acceso a la Universidad (PAU); Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS); Otra vía (incluye: Mayores de 25 años; Mayores de 45 años; Otros títulos universitarios) (inicial).
 - **Orden de preferencia en la elección de los estudios:** 1, 2 ó más (inicial).
- **Variables sobre la dimensión “motivación del alumno hacia los estudios” (cuestionario inicial)**
 - Escala de 28 ítems (con 7 subescalas) tipo likert, con valoración de 1 a 7
- **Variables sobre factores determinantes para elegir la carrera (cuestionario inicial)**
 - Escala de 14 ítems tipo likert con valoración de 1 a 7

- **Variables sobre la dimensión “expectativas del alumno hacia la carrera”**
(cuestionario inicial y de seguimiento)
 - Escala de 14 ítems tipo likert (con 2 subescalas) más un ítem suelto, con valoración de 1 a 7 (inicial y seguimiento)
 - Escala de 10 ítems tipo likert para valoración de “expectativas cumplidas en primero”, con valoración de 1 a 7 (seguimiento)

- **Variables referidas a la dimensión “interés en el campo de estudio”**
(cuestionario inicial y de seguimiento)
 - Escala de 4 ítems, con valoración de 1 a 7

- **Variables referidas a la dimensión “satisfacción hacia la carrera”**
(cuestionario inicial y de seguimiento)
 - Satisfacción general hacia la carrera: Puntuación del 1 al 10
 - Volvería a elegir la carrera que está cursando: Si; No

3.4 Instrumentos de recogida de los datos

Se construyeron dos baterías de cuestionarios, una inicial para recoger la información al inicio del estudio (en adelante, cuestionario inicial) y la otra, en el seguimiento, al finalizar el primer curso (en adelante, cuestionario de seguimiento).

Ambas baterías de cuestionarios se construyeron mediante elaboración mixta, es decir, se utilizaron ítems validados en estudios previos y se incorporaron nuevos ítems de elaboración propia. Específicamente se realizó una revisión bibliográfica con el propósito de identificar los objetos de análisis y utilizar en la medida de lo posible escalas validadas para responder a los objetivos específicos del estudio. En algunos casos en los que no fue posible, se consideraron los estudios científicos realizados para la construcción de nuevas preguntas o escalas de medición de los conceptos de interés, que requirieron de estudios de validación específicos, tal y como se detalla más adelante.

Asimismo, también se realizó una prueba piloto, un grupo focal con los estudiantes, y se sometió el cuestionario a un comité de expertos.

A continuación se describe el proceso de elaboración de las dos baterías de cuestionarios, presentando en último término los instrumentos definitivos.

3.4.1 Elaboración cuestionario inicial

Este cuestionario inicial se diseñó para la recogida de datos inicial, con la finalidad de poder explorar las diferentes dimensiones y subdimensiones que enmarcan los objetivos de estudio.

Se compuso de 7 bloques. Un primer bloque de preguntas sobre características sociodemográficas y de acceso al grado de los estudiantes y 6 bloques bien diferenciados que valoraban las distintas dimensiones de estudio. A continuación se describen los aspectos destacables de cada bloque.

- **Bloque 1. *Datos sociodemográficos y de acceso al grado.***

En este primer bloque del cuestionario se incluyeron 7 preguntas sobre datos sociodemográficos básicos (Sexo, edad, nacionalidad, trabajo en el sector sanitario) y académicos (vía de acceso y preferencias a la hora de elegir los estudios).

- **Bloque 2. *Tipo de motivación del estudiante***

En este bloque se valoró la motivación del estudiante. Para valorar esta dimensión y sus diferentes subdimensiones: motivación intrínseca, extrínseca y amotivación se utilizó la versión española de la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME-E), basada en la Teoría de la Autodeterminación (Vallerand et al., 1989), validada en español por Nuñez et al. (2005). Esta escala consta de 28 ítems en escala de tipo Likert con 7 niveles, donde el estudiante debe contestar a la pregunta “¿Por qué va a la universidad?”, indicando en qué medida cada uno de los enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que asiste a la universidad (siendo 1 el “no se corresponde en absoluto” y 7 el “se corresponde totalmente”). Los 28 ítems se distribuyen en siete subescalas de

DISEÑO Y PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

cuatro ítems cada una que evalúan tres tipos de motivación intrínseca (MI), tres tipos de motivación extrínseca (ME) y la amotivación (Tabla 11).

Tabla 11. *Subdimensiones e ítems de la Échelle de Motivation en Éducation (EME-E)*

Subdimensión	Item	Número de ítem
MI al Conocimiento	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	R2
	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	R9
	Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	R16
	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	R23
MI al Logro	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	R6
	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	R13
	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	R20
	Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	R27
MI a las Experiencias estimulantes	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	R4
	Por el placer de leer autores interesantes.	R11
	Porque me encuentro muy bien cuando me siento absorbido leyendo autores que me interesan.	R18
	Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes.	R25
ME - Regulación Identificada	Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	R3
	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	R10
	Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	R17
	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	R24
ME - Regulación Introyectada	Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	R7
	Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	R14
	Para demostrarme que soy una persona inteligente.	R21
	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	R28
ME - Regulación Externa	Porque sólo con el Bachillerato/FP no podría encontrar un empleo bien pagado.	R1
	Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	R8

	Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	R15
	Para tener un sueldo mejor en el futuro.	R22
Amotivación	Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	R5
	En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería continuar en ella.	R12
	No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	R19
	No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	R26

- **Bloque 3. Factores determinantes para la elección de la carrera.**

En este bloque se valoraron los factores determinantes de la elección de los estudios de enfermería. Para valorar esta dimensión y sus posibles subdimensiones se construyó una escala de elaboración propia que recogía los factores determinantes más prevalentes encontrados en estudios previos, así como el criterio de expertos (ver apartado 3.4.1.3). También se incluyeron dos preguntas de respuesta abierta para explorar otros posibles factores determinantes no identificados en la literatura. La escala se conformó con 15 ítems en escala de tipo Likert con 7 niveles. El alumno debía contestar a la pregunta “¿Qué factores han sido determinantes para que eligiera esta carrera?”, indicando en qué medida cada uno de los factores habían sido determinantes para que eligiera la carrera universitaria (siendo 1 el “no se corresponde en absoluto” y 7 el “se corresponde totalmente”). Conceptualmente, y según la bibliografía revisada, estos ítems se agruparon en 6 categorías relacionadas con el interés genuino, razones laborales, rasgos profesionales, razones prácticas, factores externos o experiencias con la enfermedad (Tabla 12).

Tabla 12. Ítems de la escala de factores determinantes de la elección de la carrera.

Categoría	Ítem	Número de ítem
Interés genuino	Me gusta ayudar a los demás	D40
	Siempre lo he querido	D29
	Estímulo intelectual	D37
Razones laborales	Seguridad en el empleo	D30
	Buen salario	D31
	Promoción profesional	D32
Rasgos profesionales	Autonomía en el trabajo	D33
	Prestigio social	D35
	Profesión con trabajo en equipo	D39
	Profesión con horarios flexibles	D41
Razones prácticas	Precio de los estudios	D43
Factores externos	Presión familiar	D34
	Medios de comunicación	D36
	Familiares en el ámbito asistencial	D38
Experiencias con la enfermedad	Tener experiencias propias o de un ser querido	D42

- **Bloque 4. Expectativas de los estudiantes**

En este bloque se valoraron las expectativas de los estudiantes sobre los estudios de enfermería. Para valorar esta dimensión y sus posibles subdimensiones se consideró la escala de expectativas diseñada y utilizada por Zysberg y Zisberg (2008), que en su estudio valoraba tres subdimensiones: expectativas de automejora, expectativas profesionales y expectativas sociales, a través de 12 ítems. La escala se tradujo al español mediante un comité de tres expertos que trabajaron en conjunto produciendo una traducción de consenso con similitud de significado e interpretación al original (Sperber, 2004). A esta escala se le añadieron 3 ítems más para explorar la subdimensión “expectativas académicas”, de acuerdo con estudios previos que consideraban este tipo de expectativas (O’Donnell, 2011). La escala se conformó con 15 ítems en escala de tipo Likert con 7 niveles. El alumno debía puntuar las afirmaciones planteadas con el enunciado “Al realizar esta carrera espero...” (siendo 1 el “no se corresponde en absoluto” y 7 el “se corresponde totalmente”). Los 15 ítems se distribuyeron en cuatro subescalas de distinto número de ítems cada una donde se evaluaban las posibles subdimensiones (Tabla 13).

Por último, en este bloque también se consideró una pregunta de respuesta abierta para explorar otras posibles expectativas no identificadas en la literatura.

Tabla 13. Subdimensiones e ítems de la escala de valoración de las expectativas de los estudiantes

Subdimensión	Ítem	Número de ítem
Expectativas de automejora	Llegar a ser una mejor persona.	E44
	Aprender cosas nuevas sobre mi mismo.	E51
	Conseguir becas y premios por mi expediente académico.	E54
	Tener buenas notas.	E48
	Implicarme en mi comunidad y en la sociedad.	E49
Expectativas profesionales	Conseguir una titulación.	E46
	Llegar a ser un experto en mi campo.	E50
	Tener una profesión.	E55
	Ganar mucho dinero una vez graduado.	E57
Expectativas sociales	Llevar una vida alocada y divertida.	E52
	Conocer a mi futura pareja.	E58
	Hacer nuevos amigos.	E45
Expectativas académicas	Adaptarme sin problemas al ámbito académico universitario.	E47
	Que una gran parte de los estudios sea práctica.	E53
	No tener una excesiva carga de trabajo para poder aprobar las asignaturas.	E56

- **Bloque 5. Interés hacia los estudios.**

En este bloque se valoró el interés del alumnado en los estudios de enfermería. Para ello nos basamos en el “*Study Interest Questionnaire*” diseñado por Schiefele, Krapp, Wild y Winteler (1993). Partiendo de este instrumento, se construyeron ítems de elaboración propia considerando los siguientes aspectos: Nivel de importancia de los estudios para el alumno; Interés hacia las asignaturas; Interés hacia los estudios o temas relacionados con ellos; Expectativas cumplidas con lo que hasta el momento se conoce de los estudios. Para valorar la dimensión de interés se construyó una escala de elaboración propia con 5 ítems (Tabla 14) en escala de tipo Likert con 7 niveles. El alumno debía indicar en qué medida estaba de acuerdo con las afirmaciones, siendo 1 el “no se corresponde en absoluto” y 7 el “se corresponde totalmente”.

Tabla 14. *Ítems de la escala de interés hacia los estudios*

Ítem	Número de ítem
Siento que la carrera es lo que esperaba.	I63
Las materias que curso despiertan mi interés.	I60
Tras el fin de semana, tengo interés para volver a los estudios.	I61
Mis estudios son lo más importante para mí.	I59
Me gusta hojear revistas o libros que tienen que ver con mis estudios	I62

- **Bloque 6. Grado de satisfacción.**

En este bloque se incluyeron 3 preguntas de elaboración propia, con el fin de valorar el grado de satisfacción global del alumno hasta el momento (Tabla 15). Dos preguntas con respuesta cerrada hacían referencia al grado de satisfacción general y una pregunta de respuesta abierta para explorar los posibles factores condicionantes de una baja satisfacción.

Tabla 15. *Ítems de valoración del Grado de Satisfacción*

Ítems	Número de ítem
Puntuación que refleje satisfacción general (0-10)	S64
¿Volvería a elegir la carrera que está cursando? (Sí-No)	S65
En caso negativo detallar el porqué	S66

3.4.1.1 Prueba piloto

Con el fin de evaluar la operatividad del cuestionario basal, su extensión y comprensión, el tiempo idóneo para realizarlo y de esta forma eliminar posibles problemas, una vez elaborado el borrador definitivo del cuestionario inicial se realizó una prueba piloto. Para ello, en un mismo día y en horario de clase, se administró el cuestionario a alumnos de primer curso del grado de enfermería de la promoción 2012/2013. En esta prueba participaron alumnos de los grupos del turno de mañana y de tarde.

Con dicho fin, se pidieron los permisos oportunos a los profesores que impartían clase ese día y se les informó a los alumnos de las características de la investigación y de los criterios de confidencialidad. Finalmente dieron su consentimiento y participaron 59 alumnos.

En esta prueba piloto se solicitó a los alumnos que estuvieran interesados en participar en un posterior grupo focal, que anotaran su email en el cuestionario.

3.4.1.2 Grupo focal de alumnos

Para realizar el pre-test (Martín, 2004), se decidió hacer un grupo focal con los alumnos que estuvieron interesados en participar y hubieran dado su consentimiento previamente en la prueba piloto. Finalmente participaron 9 alumnos.

Previamente a la realización del grupo focal, se establecieron los objetivos de la sesión y se diseñó un guion con preguntas estímulo para la discusión (Anexo 1). La sesión estuvo conducida por un moderador experimentado y participó como observador otro miembro del grupo investigador, realizando anotaciones sobre aportaciones significativas de los participantes.

Para facilitar el análisis posterior se decidió grabar en audio toda la sesión, pidiendo permiso por escrito a todos los participantes del grupo.

La dinámica de trabajo que se estableció en la sesión del grupo focal se temporalizó en dos partes. En una primera parte se analizó con los participantes el cuestionario de forma general (comprensión general, tiempo estimado para su realización, forma de puntuar, vulnerabilidad en la confidencialidad); en una segunda parte se analizó cada ítem de forma individual (comprensión, significado).

En esta segunda parte, con respecto a los ítems que analizaban las expectativas del alumno, también se determinaron qué expectativas se podían llegar a cumplir en el primer año y cuáles eran transversales durante toda la carrera. De esta forma, se establecieron y formularon los ítems relacionados con las expectativas del cuestionario de seguimiento (ver apartado 3.4.2).

3.4.1.3 Comité de expertos

Posteriormente al grupo focal de alumnos, se sometió el cuestionario a la valoración de un comité de expertos.

Se decidió que el objetivo del comité de expertos sería validar el contenido del cuestionario inicial a excepción del bloque 2 (Tipo de motivación), ya que se utilizaba una escala ya validada psicométricamente (EME-E).

Para formar parte del grupo de expertos, se seleccionaron a 8 docentes universitarios del grado en enfermería que impartían clase en primer curso.

Se realizó un documento en el que se detallaban los objetivos generales del instrumento construido y se definían los diferentes constructos y dimensiones que medían los ítems del cuestionario. Se solicitó a los expertos que puntuaran los diferentes ítems del cuestionario del 1 al 4, donde 1 correspondía a ítem no relevante para la dimensión que se pretendía evaluar y 4 a ítem muy relevante. (Anexo 2).

3.4.1.4 Cuestionario inicial definitivo

Una vez cumplidas las primeras fases de validación del instrumento compuestas por la prueba piloto, el grupo focal de alumnos y el comité de expertos, se decidió reformular 6 ítems del cuestionario inicial y retirar 2 ítems

En base al análisis del grupo focal se reformularon los ítems D30, D31, D33, D36, E52 y E55 del cuestionario inicial (Tabla 16).

Tabla 16. *Ítems cuestionario basal reformulados*

	Ítem original	Ítem reformulado
D30	Seguridad en el empleo	Seguridad a la hora de encontrar empleo
D31	Promoción profesional	Promocionar en mi profesión actual
D33	Autonomía en el trabajo	Capacidad de decisión en el trabajo
D36	Medios de comunicación	Influencia de los medios de comunicación
E52	Llevar una vida alocada y divertida	Divertirme y pasármelo bien
E55	Tener una profesión	Tener una profesión al haber acabado los estudios

Una vez analizados las valoraciones cualitativas del comité de expertos, se retiraron los ítems D43 (precio de los estudios) y E58 (conocer a mi futura pareja) del cuestionario basal. Estos ítems se retiraron debido a que todos los jueces coincidieron en que eran ítems poco relevantes para la dimensión y subdimensión a medir.

Finalmente, el cuestionario inicial definitivo constó de 65 ítems más 7 de variables sociodemográficas (Anexo 3).

3.4.2 Elaboración cuestionario de seguimiento

El cuestionario de seguimiento se diseñó a partir del cuestionario inicial, para analizar si existían modificaciones con respecto a las expectativas, el interés y el grado de satisfacción inicial del estudiante durante el primer año académico.

Este cuestionario se compuso de 4 bloques:

- **Bloque 1. *Datos sociodemográficos.***

En este primer bloque del cuestionario se incluyeron 3 preguntas sobre datos sociodemográficos básicos (sexo, edad y nacionalidad).

- **Bloque 2. *Expectativas de los estudiantes***

Para analizar los cambios en las expectativas referidas en el cuestionario inicial, se tuvieron que reformular y añadir algunos ítems. El proceso de identificación y reformulación de estos ítems se realizó con el grupo focal conformado por los estudiantes de la prueba piloto (ver apartado 3.4.1.2). Para ello, dentro de este grupo focal se identificaron las expectativas que eran susceptibles de cumplirse durante el primer año (10 en total) y se reformularon los ítems con el objetivo de explorar su cumplimiento en ese primer año académico. De igual forma, se reformularon estos mismos ítems para adecuarlos a un enunciado que explorara el grado de expectativa que existía en lo que quedaba de carrera universitaria (Tabla 17).

Tabla 17. Reformulación de nuevos ítems para valoración de las expectativas de los estudiantes en el cuestionario post-primer año

Expectativa cuestionario basal	Nuevo ítem cuestionario de seguimiento "Cumplimiento expectativa en primero"	Nuevo ítem cuestionario de seguimiento "Mantenimiento de expectativa en la carrera"
E44-Llegar a ser una mejor persona	Durante este primer año he llegado a ser una mejor persona	Espero llegar a ser una mejor persona en lo que me queda de carrera
E45-Hacer nuevos amigos	Durante este primer año he hecho nuevos amigos	Espero hacer nuevos amigos en lo que me queda de carrera
E47-Adaptarme sin problemas al ámbito académico universitario	Durante este primer año me he adaptado sin problemas al ámbito académico universitario	Espero adaptarme sin problemas al ámbito académico universitario en lo que me queda de carrera
E48-Tener buenas notas	Durante este primer año he tenido buenas notas	Espero tener buenas notas en lo que me queda de carrera universitaria
E49-Implicarme en mi comunidad y en la sociedad	Durante este primer año me he implicado en mi comunidad y en la sociedad	Espero implicarme en mi comunidad y en la sociedad en lo que me queda de carrera
E51- Aprender cosas nuevas sobre mí mismo	Durante este primer año he aprendido cosas nuevas sobre mí mismo	Espero aprender cosas nuevas sobre mí mismo en lo que me queda de carrera
E52-Divertirme y pasármelo bien	Durante este primer año me he divertido y me lo he pasado bien	Espero divertirme y pasármelo bien en lo que me queda de carrera
E53-Que una gran parte de los estudios sea práctica	Durante este primer año una gran parte de los estudios ha sido práctica	Espero que una gran parte de lo que me queda de carrera universitaria sea práctica
E54-Conseguir becas y premios por mi expediente académico	Durante este primer año he conseguido becas y premios por mi expediente académico	Espero conseguir becas y premios por mi expediente académico en lo que me queda de carrera
E56- No tener una excesiva carga de trabajo para poder aprobar las asignaturas	Durante este primer año no he tenido una excesiva carga de trabajo para poder aprobar las asignaturas	Espero no tener una excesiva carga de trabajo para poder aprobar las asignaturas en el resto de carrera

Los ítems E46, E50, E55 Y E57 se mantuvieron igual que en el cuestionario inicial, ya que se referían a expectativas hacia el final de la carrera universitaria. Finalmente, este bloque estuvo compuesto por 24 ítems.

- **Bloques 3 y 4. Interés y grado de satisfacción.**

Estos bloques quedaron igual que los utilizados en el cuestionario inicial (bloques 5 y 6) para explorar estas dimensiones.

Finalmente el cuestionario de seguimiento definitivo se constituyó con 31 ítems, más 3 de variables sociodemográficas (Anexo 4).

3.5. Procedimiento

Para administrar los cuestionarios (tanto inicial como de seguimiento), primero se contactó y pidió permiso a profesores que impartían sus asignaturas en primer curso, valorando y concretando que días se podría administrar los cuestionarios en los cuatro grupos de primero.

Para poder asegurar el máximo de muestra posible, tanto para el cuestionario inicial como para el cuestionario de seguimiento se buscaron días estratégicos en los que el docente aseguraba la máxima afluencia dadas las características de la clase (seminarios o talleres) o temario a impartir. El cuestionario inicial se administró durante el mes de octubre del 2013 y el cuestionario de seguimiento en el mes de junio del 2014.

En los días establecidos, el investigador principal se personó en el aula y administró los cuestionarios a los alumnos, informándoles de las características y objetivos del estudio y recogéndolos posteriormente. Dada la experiencia en la prueba piloto, el tiempo medio para la administración y cumplimentación del cuestionario se estimó en 20 minutos.

3.6 Aspectos éticos

Se solicitó el permiso para realizar el estudio por escrito a la dirección de la Escuela de Enfermería, así como al Comité de Bioética de la *Universitat de Barcelona* (Anexo 5). De igual forma se pidió la autorización correspondiente al responsable de la asignatura en la que se procedió a realizar el cuestionario.

Cada ejemplar de los cuestionarios contenía en la primera página la información relacionada con el objetivo de estudio. A los sujetos de estudio se les informó de que la cumplimentación de estos era voluntaria y anónima y al realizarla daban su consentimiento a participar en el estudio; además se les brindó la opción de abandonar el estudio en el momento que lo desearan. En este sentido se puso a disposición de los estudiantes los datos de contacto del investigador.

A los alumnos que participaron en el estudio se les pidió que indicaran sus cuatro últimas cifras del Documento Nacional de Identidad en la primera página del cuestionario, con el fin de correlacionar el cuestionario inicial y el cuestionario de seguimiento manteniendo el anonimato.

En relación al uso de instrumentos de medida creados en otras investigaciones, se contactó con los investigadores que realizaron la validación de la EME-E 28 y se obtuvo el permiso para utilizarla. De igual forma, se contactó con los investigadores que desarrollaron la escala sobre expectativas, y se obtuvo el permiso para utilizarla y traducirla.

3.8. Análisis estadístico de los datos

Se construyeron dos bases de datos de datos de Excel para procesar los datos recogidos en los dos cuestionarios ($n = 339$ y $n = 295$ respectivamente). Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico R Statistical Software version 3.3.1¹. Se consideró un nivel de significación del 5% para las pruebas de hipótesis.

- **Análisis descriptivo de las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes**

Se realizó un análisis descriptivo de las variables que recogían la información sociodemográfica y académica de los estudiantes, todas ellas consideradas de tipo cualitativo.

Las variables se analizaron de forma univariada en los dos períodos de seguimiento (cuestionario inicial y de seguimiento) y multivariada (análisis de correspondencias múltiples), en el inicio del estudio (cuestionario inicial), comparando descriptivamente su distribución en los dos períodos.

En el análisis univariado, todas las variables se describieron mediante la frecuencia absoluta y relativa (en %). Los resultados se muestran estratificados

¹ R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2016.

según la muestra de estudio (cuestionario basal y post-primer). Los resultados del análisis multivariado se muestran mediante tablas y figuras resumen.

Atendiendo al mayor porcentaje de mujeres, tanto en la muestra del cuestionario inicial como del cuestionario de seguimiento, se realizó un estudio de asociación entre la variable sexo y el resto de variables sociodemográficas, con el objetivo de valorar posibles efectos de confusión e interacción en posteriores análisis de asociación con las subescalas e ítems considerados en el estudio. Este análisis de asociación se llevó a cabo mediante el contraste de pruebas de chi-cuadrado y Fisher. En los apartados correspondientes se indican los casos en los que fue necesario estratificar según el sexo.

Por último, se analizaron las diferencias en la distribución de las variables sociodemográficas y académicas entre los estudiantes que habían respondido a los dos cuestionarios y los que no respondieron al cuestionario de seguimiento. Estos análisis se describen mediante una tabla de contingencia, con las frecuencias condicionadas según la respuesta a uno o ambos cuestionarios. Para contrastar si las diferencias eran significativas se utilizaron las pruebas de hipótesis de chi-cuadrado y Fisher.

- **Análisis de la validación y puntuación de las escalas**

Se realizó un estudio de validación de todas las escalas del cuestionario inicial. Para todas las escalas se realizó en primer lugar un análisis descriptivo de las respuestas a todos los ítems de la escala, mediante la representación del histograma de la distribución de los valores de respuesta a los ítems. Posteriormente, en función de la escala, se aplicaron diversas técnicas de análisis multivariante para analizar la relación entre los ítems de la escala (análisis de componentes principales y para valorar la validez de constructo (análisis factorial exploratorio (Child, 2006) y confirmatorio (Thompson, 2004)) y la consistencia interna (análisis de las correlaciones entre los ítems y estimación del coeficiente alfa de Cronbach) (Foyers y Machin, 2000).

En las escalas que fue necesario realizar un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se dividió la muestra en dos partes, tomando una parte (n = 170)

para el análisis factorial exploratorio y la otra parte (n = 169) para el análisis factorial confirmatorio y el estudio de la consistencia interna. La asignación de cada estudiante a cada parte se hizo de forma aleatoria.

En los análisis factoriales se consideró el método de estimación de máxima verosimilitud, a partir de la matriz de covarianzas entre los ítems, aplicando la rotación Varimax (Child, 2006). En el análisis confirmatorio se analizaron diversos índices de ajuste (Hu y Bentler, 1999; Hooper, Coughlan y Mullen, 2008), considerando diferente número de interacciones para mejorar dicho ajuste.

Los resultados de estos análisis de la validación de escalas se presentan mediante tablas y figuras resumen.

Esta validación permitió determinar la puntuación total a considerar para dar respuesta al resto de objetivos específicos del estudio. En todas las escalas se decidió considerar directamente la suma de las respuestas a los ítems de cada subescala tal y como sugiere Child (2006). Se consideró esta opción en lugar de la suma de los pesos factoriales, porque en los análisis factoriales se observó que los pesos variaban según la muestra de datos que se usara para dichos análisis.

A continuación, se describe el procedimiento específico de validación de las escalas consideradas en el estudio.

a) Escala de motivación

Esta escala ha sido validada, traducida y utilizada por otros autores (Núñez et al., 2005). Está conformada por 28 ítems (identificados como R1-R28) distribuidos en 7 subescalas de 4 ítems cada una, que miden respectivamente la regulación externa, introyectada e identificada, la motivación intrínseca al conocimiento, al logro y la expectativas estimulantes y la amotivación.

En este caso, aparte del estudio de distribución de las respuestas a los ítems únicamente fue necesario realizar un análisis factorial confirmatorio para evaluar la validez de la escala con los datos del estudio, es decir, valorar si el modelo

teórico, con las 7 subescalas y sus correspondientes ítems se ajustaba a los datos del estudio, tomando toda la muestra de estudio para el análisis (n = 339).

Finalmente, se analizó la consistencia interna mediante la estimación del coeficiente “alfa de Cronbach”.

b) Escala de determinantes de la elección de la carrera

La escala de determinantes se construyó a partir de la revisión de la literatura y el criterio de expertos; por este motivo fue necesario llevar a cabo un estudio de validación más exhaustivo que permitiera valorar la validez de constructo y las posibles subescalas a considerar. En este caso se realizó el estudio de distribución de las respuestas a los ítems, el análisis de componentes principales y un análisis factorial exploratorio que no mostró ningún patrón coherente de agrupación de los ítems, por lo que no fue posible considerar los determinantes como escala o subescalas y, finalmente, se analizaron todos los ítems por separado.

c) Escala de expectativas

La escala de expectativas se construyó a partir de una escala previa validada, pero de otro origen idiomático, que requirió un proceso de traducción (ver apartado 3.4.1.). Esta escala está constituida por 11 ítems distribuidos en tres subescalas sobre expectativas de automejora, profesionales y sociales. No obstante, se decidió incorporar 3 ítems sobre expectativas académicas, a partir de la revisión bibliográfica y el modelo teórico. Por este motivo fue necesario también llevar a cabo un estudio de validación más exhaustivo para analizar la validez de constructo y las posibles subescalas a considerar con los 14 ítems (identificados como E44-E57).

La validación de esta escala se hizo con los datos del cuestionario inicial. En este caso se realizó el estudio de distribución de las respuestas a los ítems, un análisis de componentes principales, un análisis factorial exploratorio y confirmatorio y el estudio de la consistencia interna (y el alfa de Cronbach). Con este propósito, también se dividió la muestra de estudio en dos partes, una para el análisis factorial exploratorio (n= 170) y otra para el análisis factorial

confirmatorio ($n = 169$), que también se utilizó para el análisis de consistencia interna.

En los resultados, se presenta la propuesta final de esta escala y las correspondientes subescalas. Partiendo de los 14 ítems, se obtuvieron dos subescalas de 8 y 5 ítems respectivamente. El ítem E53 (Expectativa de estudios prácticos) se excluyó de la escala y se analizó por separado, por tener pesos muy bajos en ambos factores.

d) Escala de interés por los estudios

Esta escala conformada inicialmente con 5 ítems (identificados como I59-I63). Se construyó partiendo de una revisión bibliográfica y el criterio de expertos (ver apartado 3.4.1.). La validación se realizó con los datos del cuestionario inicial. Se realizó el estudio de distribución de las respuestas a los ítems, un análisis de componentes principales, un análisis factorial exploratorio y confirmatorio y el estudio de la consistencia interna (el alfa de Cronbach). Con este propósito, también se dividió la muestra de estudio en dos partes, una para el análisis factorial exploratorio ($n = 170$) y otra para el análisis factorial confirmatorio ($n = 169$), que también se utilizó para el análisis de consistencia interna.

En este caso, se consideró un único factor de 4 ítems, excluyendo el ítem I59 de la escala (Importancia personal de los estudios) por tener pesos muy bajos en el factor considerado. Así, este ítem se analizó por separado.

En todos los casos los resultados de las validaciones se resumen con tablas y figuras resumen. La puntuación final de las escalas se obtuvo con la suma de todos los valores.

e) Escala de satisfacción con la carrera

Esta escala consta sólo de 2 ítems (Identificados como S64 y S65) y uno de ellos es dicotómico. Sin embargo, se realizó un análisis exploratorio de la distribución de los dos ítems, mediante la representación gráfica del histograma de las respuesta al ítem S64, con valores de 1 (nada satisfecho/a) al 10 (totalmente satisfecho/a), y del diagrama del barras de las respuestas al ítem S65, con valores 0 (no volvería a elegir la carrera) y 1 (sí volvería a elegir la carrera).

También se analizó la correlación entre las respuestas a los dos ítems, considerando los valores numéricos de cada ítem. Todos estos análisis exploratorios se realizaron para todos los datos de la muestra recogidos con el cuestionario inicial (n = 339).

Para los análisis posteriores de esta escala se consideraron los dos ítems por separado.

- **Análisis de la motivación de los estudiantes y los factores determinantes de la elección de la carrera al inicio de los estudios**

Para analizar la distribución de la motivación y los factores determinantes de la elección de la carrera entre los estudiantes al inicio del curso se llevó a cabo un análisis descriptivo de las puntuaciones totales (sumas de los valores de los ítems correspondientes) de todas las subescalas de la escala de motivación y de los ítems por separado de la escala de determinantes. Este análisis descriptivo se presenta mediante un histograma resumen de las puntuaciones totales de cada subescala o ítems y los diagramas de caja de dichas puntuaciones, según las características sociodemográficas (sexo y edad, trabajo en el sector sanitario) y académicas (vía de acceso y orden de preferencia) de los estudiantes. Por último, se presenta en una tabla resumen la distribución de las puntuaciones totales de las subescalas y los ítems con las medidas de posición (mediana, primer y tercer cuartil), según las características mencionadas, con la correspondiente prueba de hipótesis y valor p. En todos los casos se han utilizado pruebas no paramétricas, por la distribución asimétrica de las puntuaciones de las subescalas. Específicamente, en el estudio de relación con las variables de tipo dicotómico (sexo de los estudiantes) se ha utilizado la prueba de Wilcoxon; para el resto de variables, se ha considerado la prueba de Kruskal Wallis (Conover, 1999).

Los análisis descritos se realizaron con la muestra de datos del cuestionario inicial (inicio del estudio, n = 339). En el caso del ítem D29 (“Siempre lo he querido”), se muestran los resultados de su asociación con las variables edad, trabajar en sanidad y vía de acceso, estratificados según el sexo, puesto que se observó una asociación significativa entre estas variables potencialmente

explicativas (ver apartado 3.8.1). También se muestran estratificados según el sexo los resultados del ítem D35 (“Prestigio social”) según la edad.

Por último, considerando que los hombres son solamente el 18,6 % del conjunto de los estudiantes, para equilibrar los grupos de comparación según el sexo, se seleccionan una mujer por hombre de la misma edad, formando un grupo de 61 hombres y otro de 61 mujeres, para la comparación de las puntuaciones de las escalas y los ítems según esta variable.

- **Análisis de las expectativas, el grado de interés y la satisfacción del alumno hacia la carrera al inicio de sus estudios**

Para analizar la distribución de las expectativas y el grado de interés al inicio del curso se llevó a cabo un análisis descriptivo de las puntuaciones totales (sumas de los valores de los ítems correspondientes) de todas las subescalas de las dos dimensiones de interés, a excepción de los ítems E53 y I59 que se analizaron por separado. Este análisis descriptivo se presenta mediante un histograma resumen de las puntuaciones totales de cada subescala y diagramas de caja de dichas puntuaciones, según las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.

Por último, se presenta en una tabla resumen la distribución de las puntuaciones totales de las subescalas con las medidas de posición (mediana, primer y tercer cuartil) según las características mencionadas, con la correspondiente prueba de hipótesis y valor p. En todos los casos se han utilizado pruebas no paramétricas, por la distribución asimétrica de las puntuaciones de las subescalas. Específicamente, en el estudio de relación con las variables de tipo dicotómico (sexo de los estudiantes) se ha utilizado la prueba de Wilcoxon; para el resto de variables, se ha considerado la prueba de Kruskal Wallis (Conover, 1999).

En cuanto al estudio de la satisfacción del alumno hacia la carrera, se realizó un análisis descriptivo de las dos variables que componían esta dimensión de forma global y según las características sociodemográficas y académicas. En particular, para la variable “Satisfacción general hacia la carrera”, de tipo cuantitativo, se siguió un procedimiento similar al estudio de las puntuaciones

totales de las subescalas de expectativa y el grado de interés. En el caso de la variable “Volver a elegir la carrera”, de tipo cualitativo se analizaron las frecuencias absolutas y relativas (en %), de forma global y según las características sociodemográficas (sexo y edad, trabajo en el sector sanitario) y académicas (vía de acceso y orden de preferencia) de los estudiantes. Los resultados se presentan mediante diagramas de barras. En el análisis de la relación entre estas variables y dichas características se utilizan tablas de contingencia y la prueba exacta de Fisher (Conover, 1999).

Los análisis descritos se realizaron con la muestra de datos del cuestionario inicial (n = 339). No fue necesario estratificar los resultados en ningún caso, según el sexo en este análisis.

De nuevo, considerando que los hombres son solamente el 18,6% del conjunto de los estudiantes, para equilibrar los grupos de comparación según el sexo, se seleccionan una mujer por hombre de la misma edad, formando un grupo de 61 hombres y otro de 61 mujeres, para la comparación de las puntuaciones de las escalas y los ítems según esta variable.

- **Análisis de los cambios en las expectativas, el grado de interés y la satisfacción de los estudiantes durante el primer curso de sus estudios**

En el análisis de los cambios en las expectativas, el grado de interés y la satisfacción de los estudiantes durante el primer curso únicamente se consideraron los 295 estudiantes que respondieron el cuestionario inicial y de seguimiento.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las puntuaciones globales de las dos subescalas de la escala de expectativas (Crecimiento y rendimiento académico y profesional, y personal) y el ítem EP53; la escala de interés en los estudios y el ítem IP59; y el grado de satisfacción medido con el ítem SP64 para la muestra de datos del cuestionario de seguimiento.

En segundo lugar, para analizar los cambios en las respuestas de los estudiantes entre el cuestionario inicial y de seguimiento, se realizó un análisis descriptivo de las diferencias entre las puntuaciones (mediana, primer y tercer cuartil). Si los

valores de las diferencias son 0 se considera que no hay diferencias en los dos períodos; mientras que si los valores son positivos (o negativos), la puntuación de las correspondientes subescalas o ítems será mayor (o menor) en el cuestionario de seguimiento. La significación en las diferencias se contrastó mediante la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon, que consiste en analizar la distribución de las diferencias en las puntuaciones de las subescalas entre ambos períodos y contrastar si la estimación de la mediana de las diferencias es igual o no al valor 0 (Conover, 1999). Se consideró un nivel de significación del 5%.

Por último, se analizaron las diferencias entre las puntuaciones en los dos períodos según las características sociodemográficas y académicas. Los resultados se muestran en una tabla resumen con la distribución de las diferencias de las subescalas y los ítems con las medidas de posición (mediana, primer y tercer cuartil) según las características mencionadas, con la correspondiente prueba de hipótesis y valor p. En todos los casos se han utilizado pruebas no paramétricas, por la distribución asimétrica de las puntuaciones de las subescalas e ítems. Específicamente, en el estudio de relación con las variables de tipo dicotómico (sexo de los estudiantes) se ha utilizado la prueba de Wilcoxon; para el resto de variables, se ha considerado la prueba de Kruskal Wallis (Conover, 1999).

Para el estudio de los cambios en la opinión sobre el ítem SP65 “Volver a elegir la carrera” se utilizó la prueba de McNemar, que informa de las diferencias entre los que cambiaron de opinión en ambos períodos. Esta prueba se acompañó de una tabla descriptiva para resumir la comparación de las respuestas. En este caso no se analizaron las diferencias según las características sociodemográficas y académicas, por la poca variabilidad de las respuestas.

Los análisis descritos se realizaron con la muestra de datos del cuestionario de seguimiento (n = 295). No fue necesario estratificar los resultados en ningún caso, según el sexo en este análisis.

- **Análisis del cumplimiento de las expectativas durante el primer año académico**

Para describir el cumplimiento de las expectativas del alumnado durante el primer año académico se realizó en primer lugar un análisis descriptivo de los 10 ítems sobre expectativas cumplidas (identificados como EC44, EC45, EC47-EC49, EC51-EC54, EC56) a partir de sus medidas de posición (Mediana, primer y tercer cuartil) y diagramas de caja.

A continuación, se analizaron las diferencias en la distribución de estos ítems según las características sociodemográficas y académicas. Los resultados se presentan en tablas resumen que muestran la distribución de cada ítem con las medidas de posición (mediana, primer y tercer cuartil), según las características mencionadas, con la correspondiente prueba de hipótesis y valor p.

En todos los casos se utilizaron pruebas no paramétricas, por la distribución asimétrica de las puntuaciones de las subescalas e ítems. Específicamente, en el estudio de relación con las variables de tipo dicotómico (sexo de los estudiantes) se ha utilizado la prueba de Wilcoxon; para el resto de variables, se ha considerado la prueba de Kruskal Wallis (Conover, 1999).

Por último, se analizó también la asociación entre las expectativas cumplidas (EC) al cabo de un año académico, versus lo esperado para esas expectativas al inicio del curso (E), recogido en el cuestionario inicial. Para realizar este análisis se utilizaron las mismas pruebas de asociación descritas anteriormente. De esta forma, un resultado positivo indica que las expectativas se habían cumplido en mayor medida que lo esperado a un inicio, mientras que un resultado negativo indica que se esperaba cumplirlo en mayor medida. Por último, el valor 0 indica que no hay diferencias entre lo esperado al inicio y lo que se ha cumplido al cabo de un año.

Los resultados de la distribución de la diferencia entre las expectativas cumplidas (cuestionario de seguimiento) y esperadas (cuestionario inicial) de “Tener buenas notas” (EC48 y E48, respectivamente) según la edad y “Conseguir becas y premios” (EC57 y E57) según la edad y la vía de acceso se presentan de forma estratificada según el sexo, en caso que existiera interacción.

- **Identificación de grupos de estudiantes según las respuestas en las escalas al inicio del estudio**

Con el objetivo de analizar la relación entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes subescalas e ítems de cada escala de estudio, se realizó un análisis de conglomerados (Armitage, Berry y Matthews, 2008). Los estudiantes se clasificaron según sus respuestas del cuestionario inicial, correspondientes a las puntuaciones totales de 27 subescalas o ítems seleccionados sobre motivación, factores determinantes, expectativas e interés hacia la carrera.

Previamente al análisis de conglomerados se realizó un análisis de componentes principales (ACP) para obtener una síntesis de las relaciones entre todas las subescalas y los ítems; es decir, para reducir el número de variables, y considerar únicamente las dimensiones que resumen la mayor varianza entre las variables originales. A continuación, se aplicó una clasificación ascendente jerárquica de los estudiantes, a partir de las 5 primeras dimensiones del ACP, usando el criterio de Ward para realizar las agrupaciones. Esta clasificación permitió obtener un árbol jerárquico para decidir el número de clases o grupos de estudiantes. Se buscó una clasificación en la que la inercia inter grupos fuera grande, y la intra grupo fuera pequeña; de forma que se obtuvieran clases homogéneas. Finalmente, se realizó un análisis la distribución de los grupos de estudiantes, de forma global y según las características sociodemográficas y académicas. Los resultados se presentan mediante figuras resumen.

Dado que 84 de los 339 estudiantes no habían respondido uno o varios ítems del cuestionario, para poder hacer el análisis de clasificación fue necesario realizar una imputación de los datos perdidos mediante el método del ACP iterativo (Josse y Husson, 2016). Este método tiene en cuenta las correlaciones entre las variables para imputar los datos que faltan. Así, si las variables X e Y están muy correlacionadas, se usa la correlación entre Y e X para imputar los datos de Y a partir de los de X. Además, el ACP, permite considerar al mismo tiempo el conjunto de las correlaciones entre todas las variables, y no solamente entre 2, para imputar los datos que faltan.

4. RESULTADOS

4. RESULTADOS

A continuación se presenta una descripción de las características sociodemográficas y académicas obtenidas de los cuestionarios, y posteriormente se detallarán los resultados en base a los objetivos de la investigación.

4.1. Descripción de las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes

La muestra de estudio en el cuestionario inicial se compone de 339 estudiantes y en el cuestionario de seguimiento de 295 estudiantes (44 no respondieron al cuestionario de seguimiento). Más del 80% de la muestra son mujeres, de edades comprendidas entre los 17 y 24 años, evaluadas en los dos períodos (Tabla 18). Mayoritariamente no trabajan (casi el 60%), y de los que trabajan sólo el 14% lo hace en el sector sanitario. La vía de acceso mayoritaria son las pruebas de acceso a la universidad (alrededor del 70%), seguida de los ciclos de formación de grado superior (24%). Poco más del 70% escogió la carrera en primera opción, y más del 80% lo hizo en primera o segunda opción.

Tabla 18. Distribución de las variables sociodemográficas y académicas.

Variables	Inicio del primer curso (n = 339)	Final del primer curso (n = 295)
	n (%)	n (%)
Sexo		
Mujer	276 (81,4%)	242 (82,8%)
Hombre	63 (18,6%)	53 (18,0%)
Edad¹		
17-18 años	167 (49,3%)	143 (48,5%)
19-24 años	131 (38,6%)	119 (40,3%)
25 o más años	41 (12,1%)	33 (11,2%)
Trabajar en Sanidad²		
Sí	47 (14,0%)	41 (14,0%)
No	89 (26,5%)	76 (26,0%)
No trabaja	200 (59,5%)	175 (59,9%)
Vía de acceso³		
PAU	237 (70,3%)	206 (70,1%)
CFGS	80 (23,7%)	73 (24,8%)
Otro*	20 (5,9%)	15 (5,1%)
Orden preferencia carrera		
Primera	241 (71,1%)	209 (70,8%)
Segunda	55 (16,2%)	50 (16,9%)
Tercera o más	43 (12,7%)	36 (12,2%)

¹ n = 291· final curso; ² n = 336; ³ n = 337; PAU: Pruebas de Acceso a la Universidad; CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior; Otro: Incluye >25 años, >45 años; Otras carreras

RESULTADOS

En la Figura 3 se muestra la distribución multivariante de las variables sociodemográficas y académicas de los estudiantes al inicio del estudio. Los dos primeros ejes del análisis de correspondencias resumen aproximadamente el 40% de la variabilidad. El primer eje distingue principalmente entre los estudiantes que trabajan y no trabajan, mientras que el segundo eje explica sobretodo la distribución según la edad y la vía de acceso. Se observa que las mujeres tienden a ser más jóvenes que los hombres, no trabajan y han accedido por la vía ordinaria (PAU). Mientras que parece haber una mayor frecuencia de hombres que trabajan en la sanidad y que han accedido mediante ciclos superiores (CFGS).

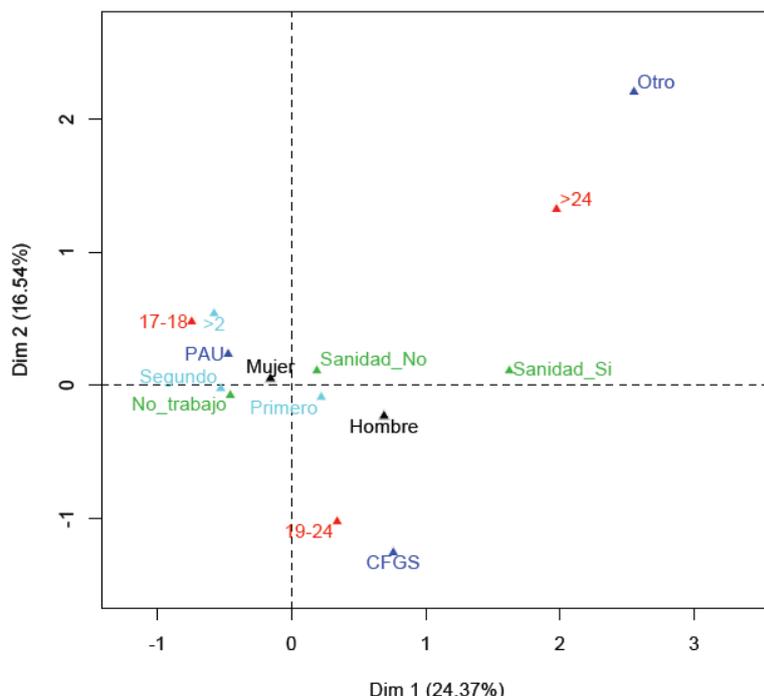


Figura 3. Distribución multivariante de las variables sociodemográficas y académicas. Cuestionario basal (n= 339).

En la Tabla 19 se muestran los resultados de comparar la distribución de las variables sociodemográficas de los estudiantes que respondieron a los dos cuestionarios (n = 295) y los que únicamente respondieron al primer cuestionario (n=44). No se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, para ninguna de las variables consideradas.

RESULTADOS

Tabla 19. Comparación de la distribución de las variables sociodemográficas y académicas entre los estudiantes que respondieron a los dos cuestionarios y únicamente al cuestionario inicial.

Variables	Responden al cuestionario inicial (n = 44)	Responden al cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295)	Valor p
	n (%)	n (%)	
Sexo			0,45*
Mujer	34 (77,3%)	242 (82,0%)	
Hombre	10 (22,7%)	53 (18,0%)	
Edad¹			0,17*
17-18 años	24 (54,5%)	143 (48,5%)	
19-24 años	12 (27,3%)	119 (40,3%)	
25 o más años	8 (18,2%)	33 (11,2%)	
Trabajar en Sanidad²			0,88*
Sí	6 (13,6%)	41 (14,0%)	
No	13 (29,5%)	76 (26,0%)	
No trabaja	25 (56,8%)	175 (59,9%)	
Vía de acceso³			0,15**
PAU	31 (72,1%)	206 (70,1%)	
CFGS	7 (16,3%)	73 (24,8%)	
Otro*	5 (11,6%)	15 (5,1%)	
Orden preferencia carrera			0,56*
Primera	32 (72,7%)	209 (70,8%)	
Segunda	5 (11,4%)	50 (16,9%)	
Tercera o más	7 (15,9%)	36 (12,2%)	

¹ n = 291 final curso; ² n = 336; ³ n = 337; PAU: Pruebas de Acceso a la Universidad; CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior; Otro: Incluye >25 años, >45 años; Otras carreras; * test de Chi²; ** test exacto de Fisher

En la Tabla 20 se presentan los resultados del estudio de asociación entre la variable sexo y el resto de variables sociodemográficas. Se observa como existe asociación significativa entre el sexo y la edad, trabajar en sanidad y la vía de acceso, tanto en el cuestionario inicial como en el cuestionario de seguimiento.

RESULTADOS

Tabla 20. Asociación entre la variable sexo y el resto de variables sociodemográficas y académicas.

a. Cuestionario inicial (n = 393)			
Variabes	Sexo		Valor p*
	Mujer (%)	Hombre (%)	
Edad			<0,001
17-18 años	54,3	27,0	
19-24 años	35,9	50,8	
25 o más años	9,8	22,2	
Trabajar en Sanidad			0,099
Sí	12,1	22,2	
No	26,4	27,0	
No trabaja	61,5	50,8	
Vía de acceso			0,032
PAU	73,1	58,1	
CFGS	22,2	30,6	
Otro*	4,7	11,3	
Orden preferencia carrera			0,738
Primera	70,3	74,6	
Segunda	17,0	12,7	
Tercera o más	12,7	12,7	

*Test exacto de Fisher

b. Cuestionario de seguimiento (n = 295)			
Variabes	Sexo		Valor p*
	Mujer (%)	Hombre (%)	
Edad			< 10⁻³*
17-18 años	54,1	22,6	
19-24 años	37,2	54,7	
25 o más años	8,7	22,6	
Trabajar en Sanidad			0,031*
Sí	11,7	24,5	
No	25,5	28,3	
No trabaja	62,8	47,2	
Vía de acceso			0,003**
PAU	74,0	51,9	
CFGS	22,3	36,5	
Otro*	3,7	11,5	
Orden preferencia carrera			0,68*
Primera	69,8	75,5	
Segunda	17,8	13,2	
Tercera o más	12,4	11,3	

* : chi-cuadrado

** : Fisher

OBJETIVO 1: Desarrollar instrumentos de medición de la motivación inicial hacia los estudios, los factores determinantes que influyen en la elección del grado de enfermería, las expectativas hacia la carrera, el grado de interés y la satisfacción general del alumno.

4.2. Validación y puntuación de las escalas

Objetivos específicos

- **OBJETIVO 7:** *Desarrollar y validar los instrumentos de medición de las dimensiones de estudio.*
-

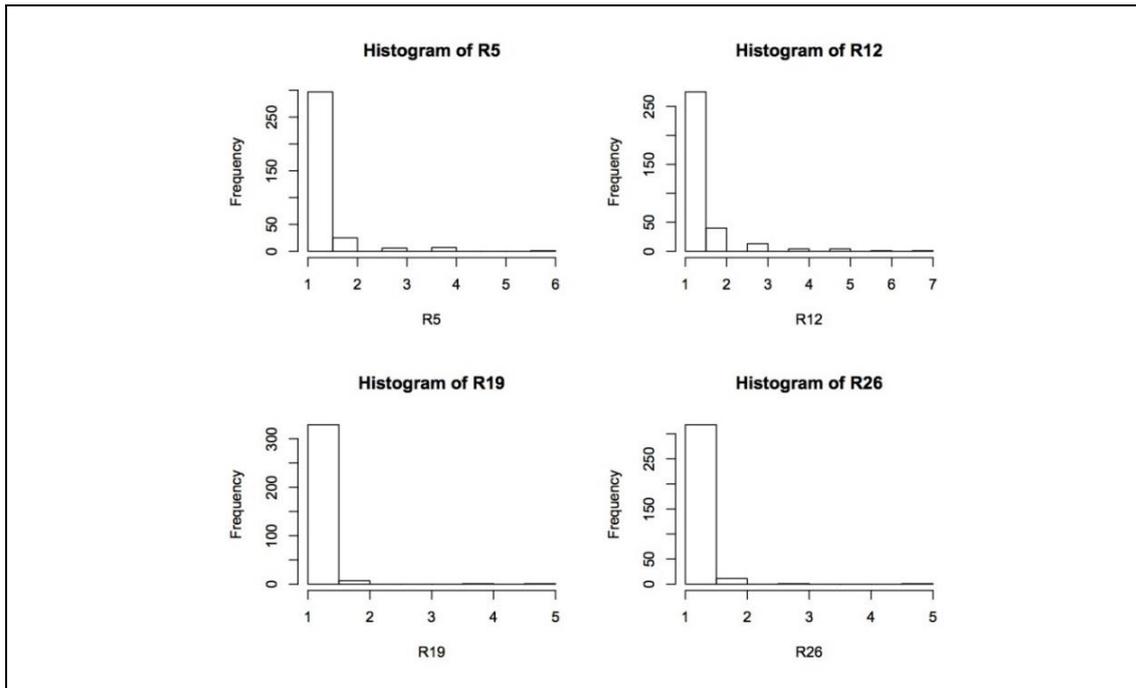
4.2.1 Escala de motivación

4.2.1.1. Forma de distribución de las respuestas a los ítems.

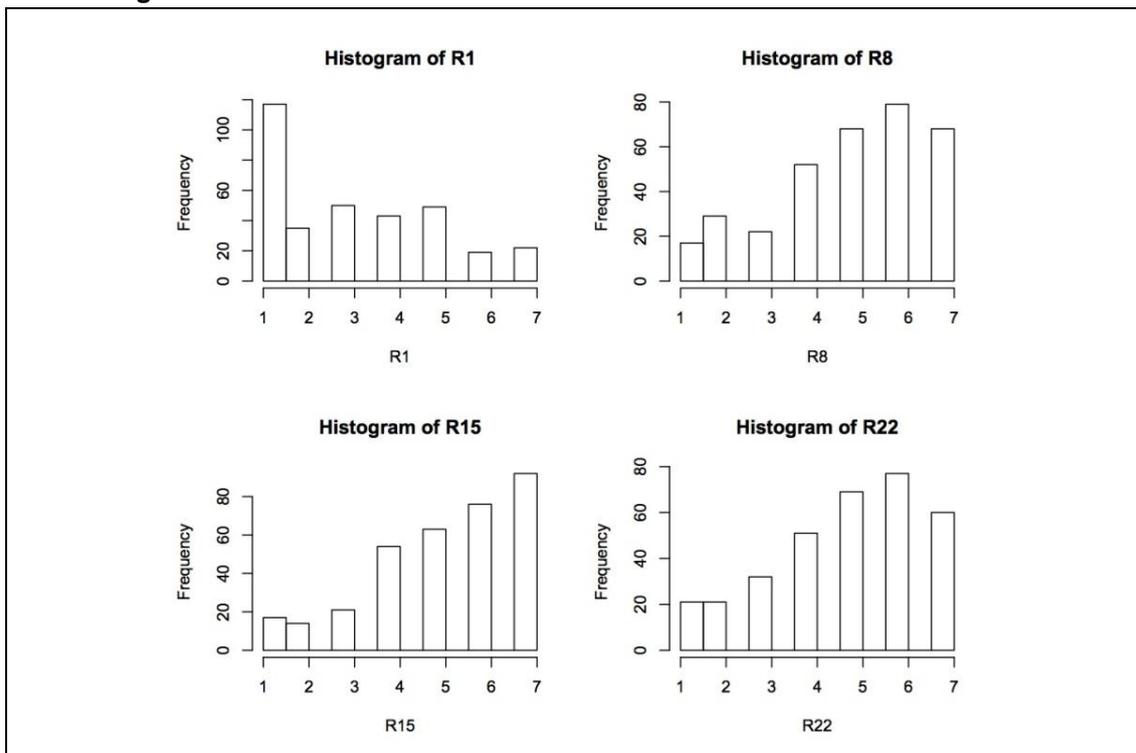
En la Figura 4 se muestran los histogramas de la distribución de los valores de respuesta para cada uno de los ítems, distinguiendo según las siete subescalas. En el caso de la subescala “**Amotivación**”, la distribución de las respuestas es muy asimétrica, la gran mayoría de los estudiantes responden escogiendo la puntuación más baja “no se corresponde en absoluto”. En cuanto a la subescala “**Regulación Externa**”, las respuestas se reparten más o menos regularmente, hacia puntuaciones más elevadas, salvo para el ítem R1 donde más de la mitad responde con la puntuación más baja. En la subescala “**Regulación introyectada**” las respuestas se distribuyen de forma bastante regular. En los ítems R14 y R21 hay una mayor asimetría con mayor frecuencia de puntuaciones bajas, mientras que en el ítem R28 se observan puntuaciones más elevadas. Esta asimetría y mayor tendencia a puntuaciones elevadas es más clara en la subescala “**Regulación identificada**”, sobre todo en los ítems R3, R10 y R24 que presentan los valores de respuesta más elevados, a partir de una puntuación de 5. En cuanto a la subescala “**Motivación intrínseca al conocimiento**”, se observa también una distribución similar a la anterior, especialmente para los ítems R9, R16 y R23. Éste es el caso también de los ítems R6 y R13 de la subescala “**Motivación intrínseca al logro**”. En cambio, los ítems R20 y R27 de esta subescala se reparten de forma más simétrica, con una mayor frecuencia de las puntuaciones centrales. Por último, en la subescala “**Motivación intrínseca a las expectativas estimulantes**” se puede ver una mayor asimetría en los ítems R11 y R18, que se concentran hacia puntuaciones más bajas. Esta concentración se observa también en los ítems R4 y R25, pero en este caso se observa una distribución más simétrica.

RESULTADOS

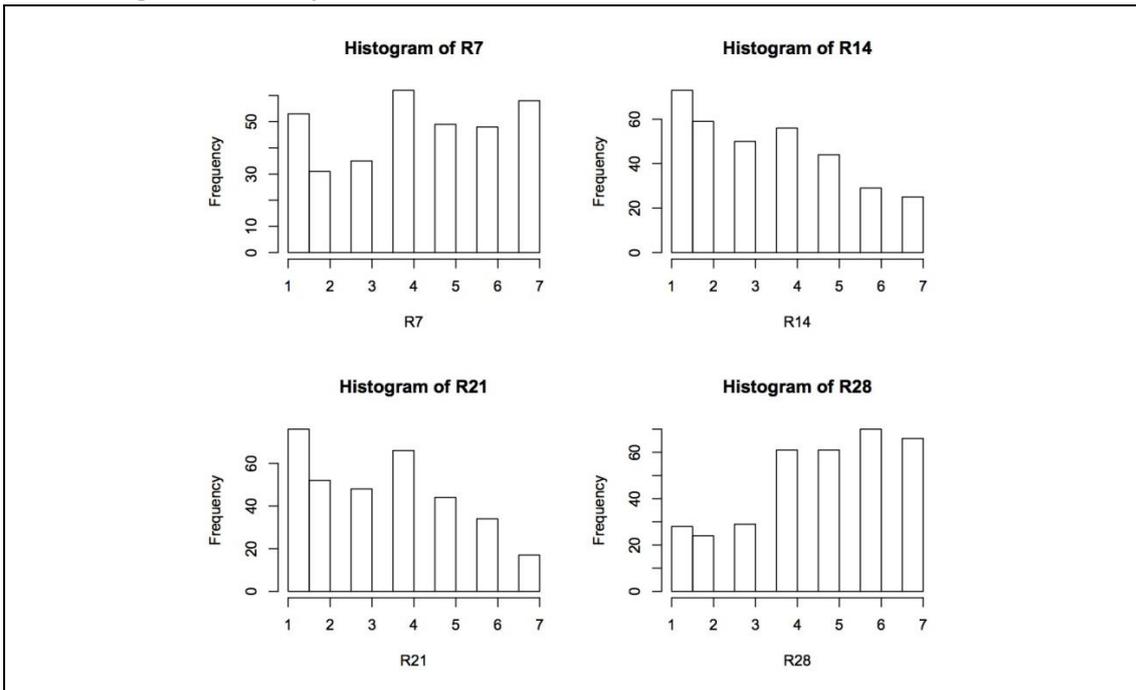
a. Amotivación



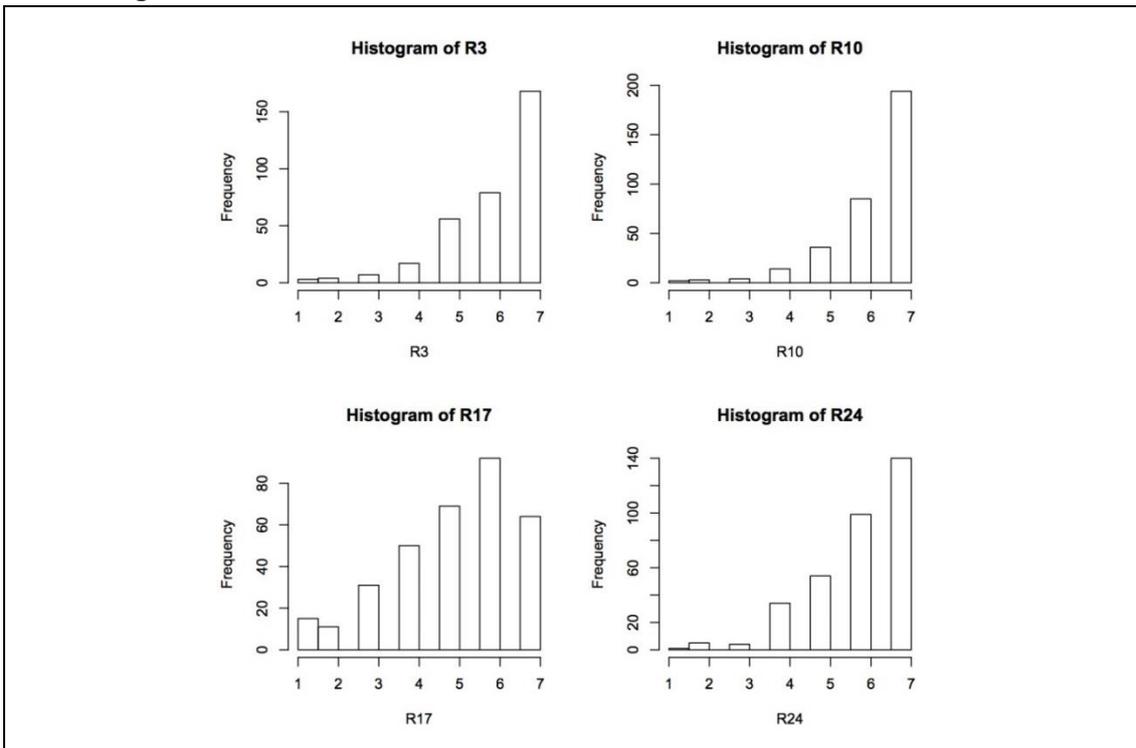
b. Regulación Externa



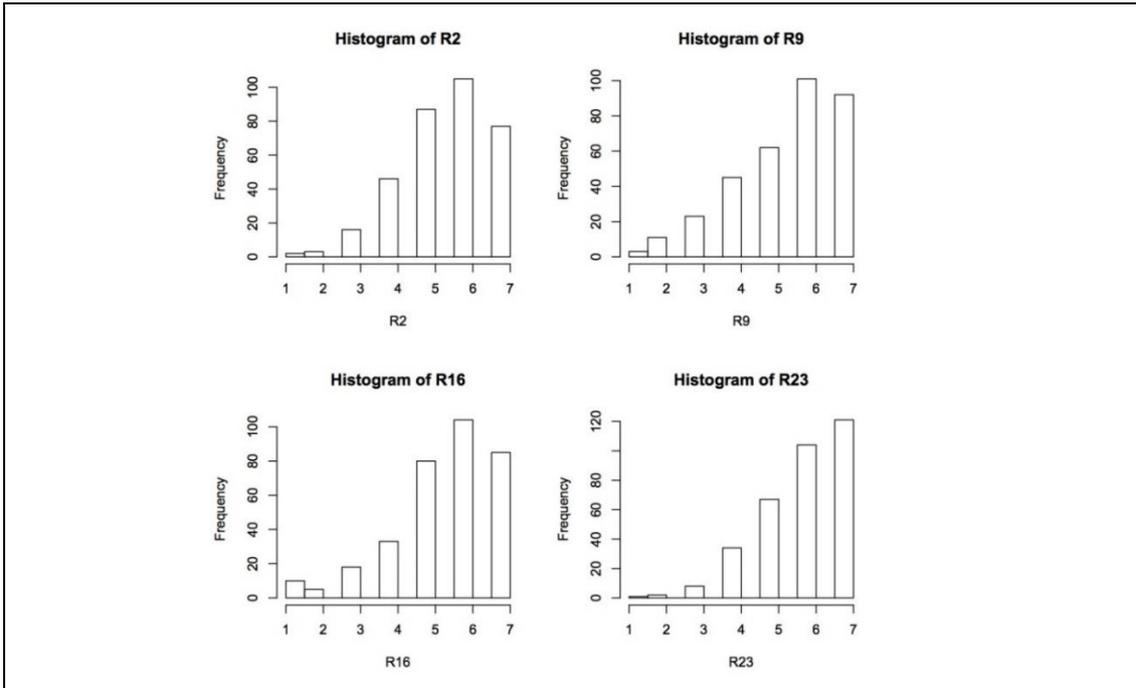
c. Regulación Introyectada



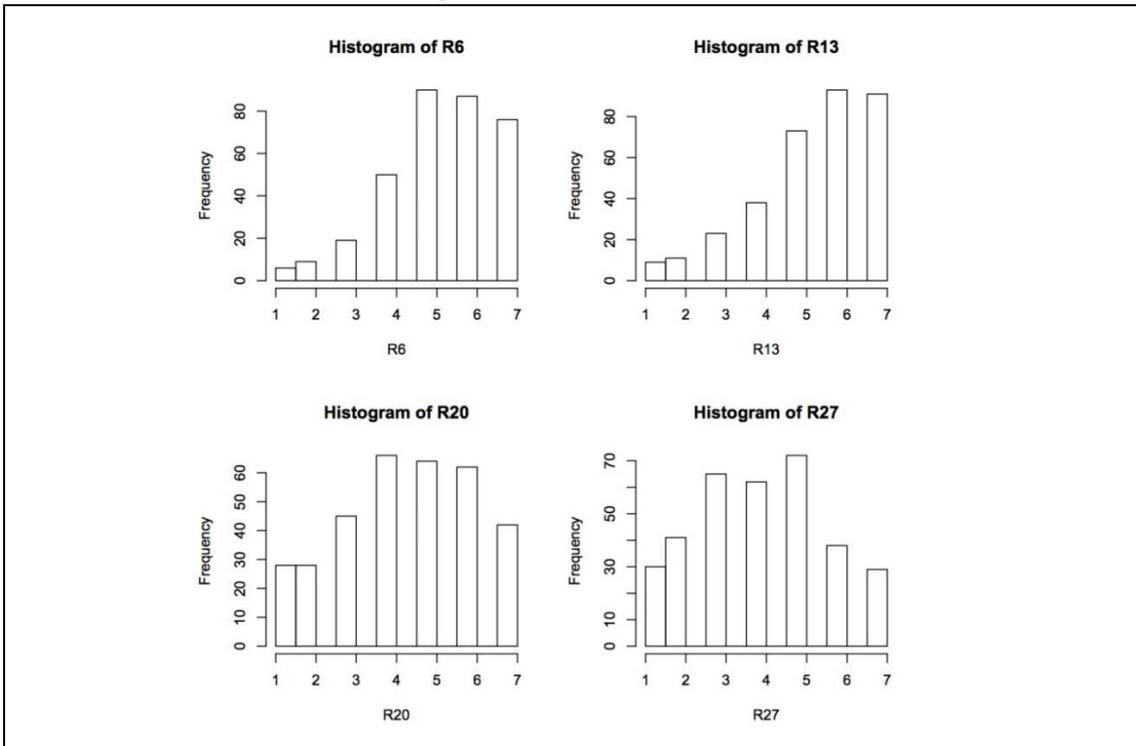
d. Regulación Identificada



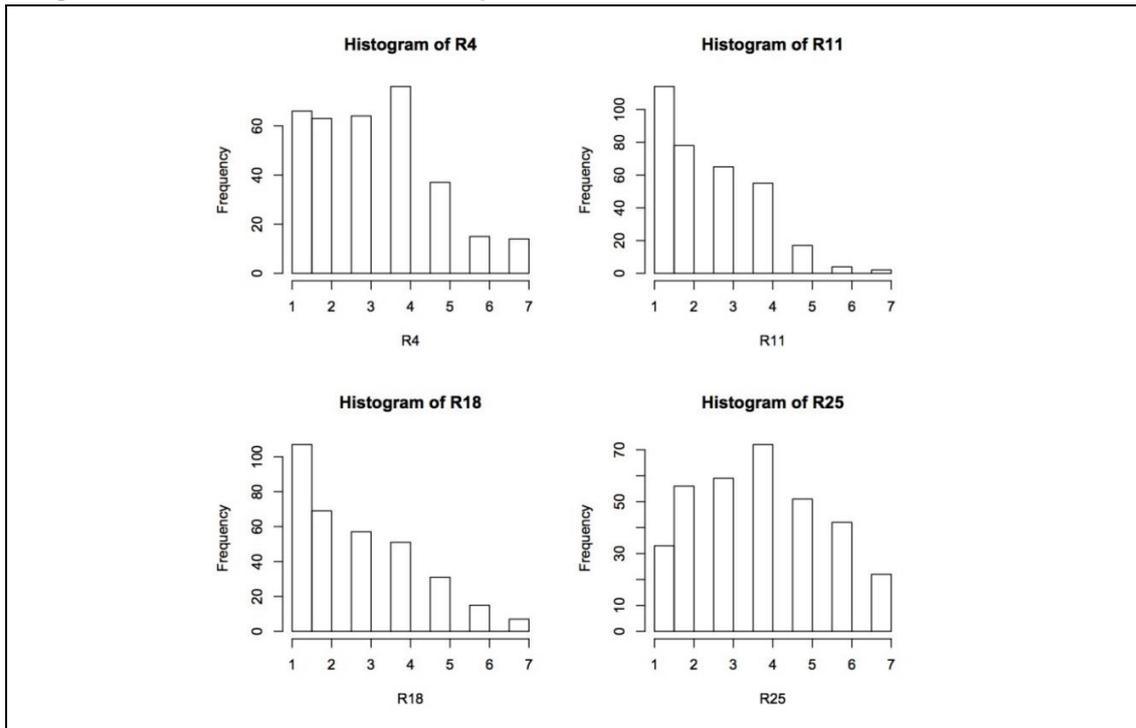
e. Motivación Intrínseca al conocimiento



f. Motivación Intrínseca al logro



g. Motivación Intrínseca a las expectativas estimulantes



*Eje de abscisas=% de respuestas; Eje de ordenadas=valores de las alternativas de respuesta.

Figura 4. Distribución de los valores de los ítems. Escala de Motivación. Cuestionario inicial (n=339).

4.2.1.2. Análisis factorial confirmatorio

A partir del modelo teórico de 7 factores o subescalas, todos los pesos factoriales calculados son estadísticamente significativos, con un valor $p < 0,001$ (Tabla 20) y con la mayoría de los valores estandarizados superiores a 0,5, salvo para el factor correspondiente a la subescala “Regulación Identificada” (con 3 pesos de los 4 por debajo de 0,5) y para un peso del factor “Regulación Externa”. El ajuste es aceptable cuando se añaden 11 interacciones al modelo teórico. En este caso, los índices RMSEA y SRMR están por debajo del valor límite deseado (0,08 y 0,06 respectivamente). Por otra parte, los índices NNFI, CFI e IFI mejoran, ya que superan el límite deseado de 0,90. Sólo GFI y NFI quedan por debajo de 0,90.

RESULTADOS

Tabla 20. Resultados del análisis confirmatorio. Escala de Motivación. Cuestionario inicial (n=339).

Subescalas	Ítems	Pesos factoriales estandarizados
Amotivación	R5	0,55
	R12	0,63
	R19	0,70
	R26	0,68
Regulación Externa	R1	0,40
	R8	0,66
	R15	0,81
	R22	0,91
Regulación Introyectada	R7	0,69
	R14	0,65
	R21	0,73
	R28	0,81
Regulación Identificada	R3	0,40
	R10	0,46
	R17	0,55
	R24	0,41
MI al Conocimiento	R2	0,65
	R9	0,69
	R16	0,73
	R23	0,66
MI al Logro	R6	0,70
	R13	0,71
	R20	0,79
	R27	0,74
MI a las Expectativas Estimulantes	R4	0,54
	R11	0,61
	R18	0,69
	R25	0,68

4.2.1.3. Análisis de consistencia interna

Todas las subescalas tienen un coeficiente alfa de Cronbach superior a 0,7 (Tabla 21) excepto la subescala “**Regulación Identificada**” que presenta un menor coeficiente (0,51) y presentaba unos pesos factoriales inferiores a 0,5 en el análisis confirmatorio. Destaca también con un menor coeficiente la subescala “**Amotivación**” (0,63).

RESULTADOS

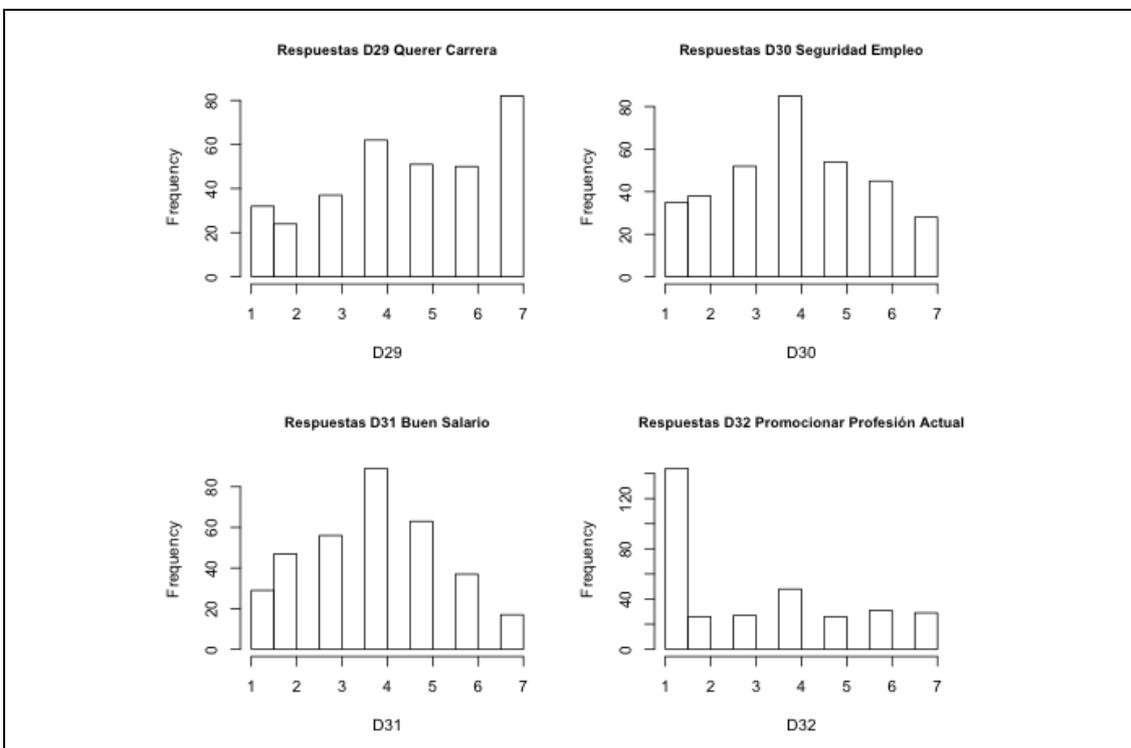
Tabla 21. Resultados del análisis de consistencia interna. Escala de Motivación. Cuestionario inicial (n= 339).

Subescalas	Ítems	Alfa de Cronbach
Amotivación	R5	0,63
	R12	
	R19	
	R26	
Regulación Externa	R1	0,77
	R8	
	R15	
	R22	
Regulación Introyectada	R7	0,82
	R14	
	R21	
	R28	
Regulación Identificada	R3	0,51
	R10	
	R17	
	R24	
MI al Conocimiento	R2	0,77
	R9	
	R16	
	R23	
MI al Logro	R6	0,83
	R13	
	R20	
	R27	
MI a las Expectativas Estimulantes	R4	0,75
	R11	
	R18	
	R25	

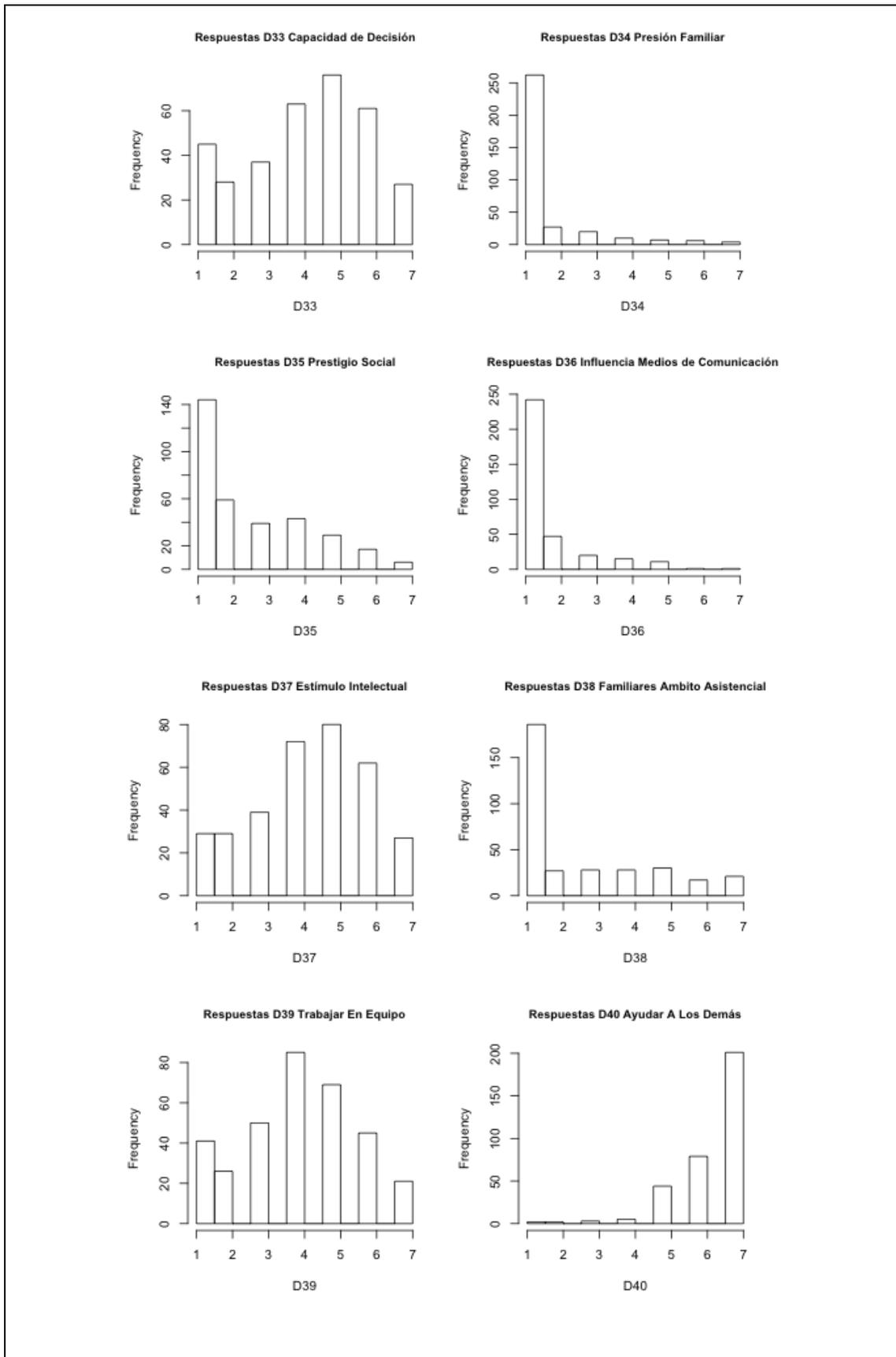
4.2.2 Escala de determinantes

4.2.2.1. Forma de distribución de las respuestas a los ítems.

En la Figura 5 se muestran los histogramas de la distribución de los valores de respuesta para cada uno de los ítems de la potencial escala de determinantes de elección de la carrera. Las respuestas a los ítems D30, D31, D33, D37 y D39 se aproximan una distribución normal, con una frecuencia mayor en los niveles medios (4, “se corresponde medianamente” y 5, “se corresponde bastante”). La distribución de los ítems D32, D34, D35, D36, D38 y D41 es muy asimétrica, la gran mayoría de estudiantes responden el nivel 1 “no se corresponde en absoluto”. También es muy asimétrica la distribución de las respuestas al ítem D40, donde la mayor parte de estudiantes responden con puntuaciones elevadas (6 y 7 “se corresponde totalmente”). El ítem D29 tiene una distribución casi uniforme, salvo en el último nivel que tiene una frecuencia más elevada. Por último, el ítem D42 se caracteriza por una distribución en forma de “U”, con las frecuencias máximas en los niveles extremos 1 “no se corresponde en absoluto” y 7 “se corresponde totalmente”.



RESULTADOS



RESULTADOS

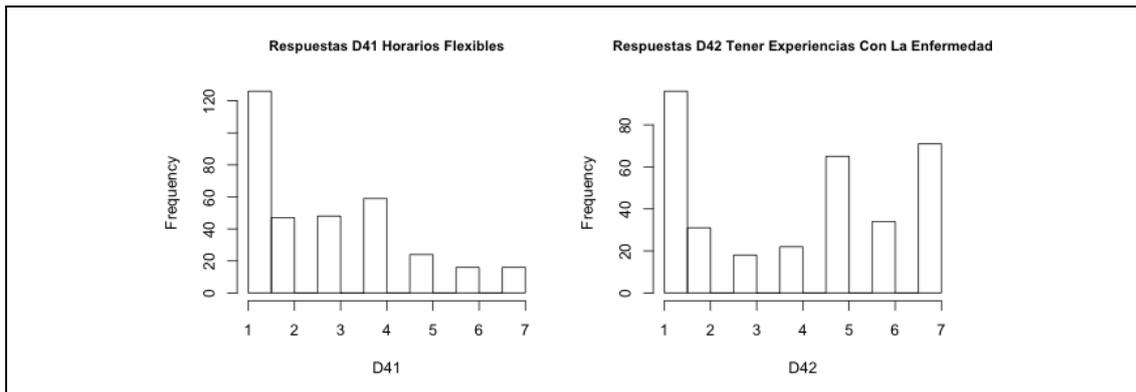


Figura 5. Distribución de los valores de los ítems. Escala de Determinantes de la elección de la carrera. Cuestionario inicial (n= 339).

De acuerdo con la descripción inicial de la distribución de los ítems de esta escala se optó por probar varios análisis factoriales exploratorios incluyendo y excluyendo aquellos ítems que presentaban menor variabilidad en las respuestas. Finalmente, se consideró oportuno analizar por separado los ítems de esta escala, puesto que no se pudo observar un patrón de factores consistente.

4.2.3 Escala de expectativas

4.2.3.1 Forma de distribución de las respuestas a los ítems.

En la subescala de “**Automejora**”, se observa que la distribución de las respuestas a los ítems E44, E48, E49 y E51 es asimétrica y los valores se concentran en puntuaciones altas a partir de 5 (“Se corresponde bastante”), hasta 7 (“Se corresponde totalmente”) con la frecuencia más elevada. Las respuestas al ítem E54 se distribuyen de forma más simétrica, con una frecuencia más elevada en las puntuaciones medias. En la subescala “**Expectativas profesionales**” se observa una distribución asimétrica de las respuestas a los ítems E46, E50 y E55, concentradas hacia los valores altos, mientras que las respuestas al ítem E57 se reparten de forma más simétrica, con mayor frecuencia en las puntuaciones medias. De los dos ítems que componen la subescala “**Expectativas sociales**”, se observa que la distribución de las respuestas al ítem E52 es asimétrica, con una concentración hacia los valores altos a partir de 4 (“Se corresponde medianamente”), hasta 7 (“Se corresponde totalmente”). Las respuestas al ítem E45 se reparten de manera más simétrica, tendiendo a las puntuaciones centrales. Por último, la subescala “**Expectativas académicas**” presenta en los ítems E47 y E53 una distribución asimétrica de sus respuestas que se reparten hacia los valores altos a partir de 4 (“Se corresponde medianamente”), hasta 7 (“Se corresponde totalmente”). Las respuestas al ítem E56 se distribuyen de forma más simétrica, con una mayor frecuencia de las puntuaciones medias.

4.2.3.2 Análisis factorial exploratorio

De acuerdo con la descripción inicial de la distribución de los 14 ítems de esta escala, se realizó un análisis de componentes principales y se probaron varios análisis factoriales exploratorios incluyendo y excluyendo aquellos ítems que presentaban menor variabilidad en las respuestas. Finalmente, se consideró oportuno un modelo con 2 factores, en el que cada uno de ellos incluía 8 y 5 ítems respectivamente. El ítem 53 se excluyó de la escala.

RESULTADOS

Este análisis permite determinar el número de factores (subescalas) de la escala y los ítems que componen cada factor. Como se comentó en el apartado metodológico, se tomó la mitad de los datos de la muestra, escogidos aleatoriamente ($n = 170$). En la Figura 6 se muestran los resultados del análisis paralelo con los 13 ítems considerados. Los resultados sugieren 5 factores y 2 componentes principales. Según el BIC, que debería ser mínimo, se escogería 2 factores como un buen modelo; sin embargo según el RMSEA que tiene que ser inferior a 0,06 y el NNFI que tiene que superar el 0,95, se sugieren 5 factores.

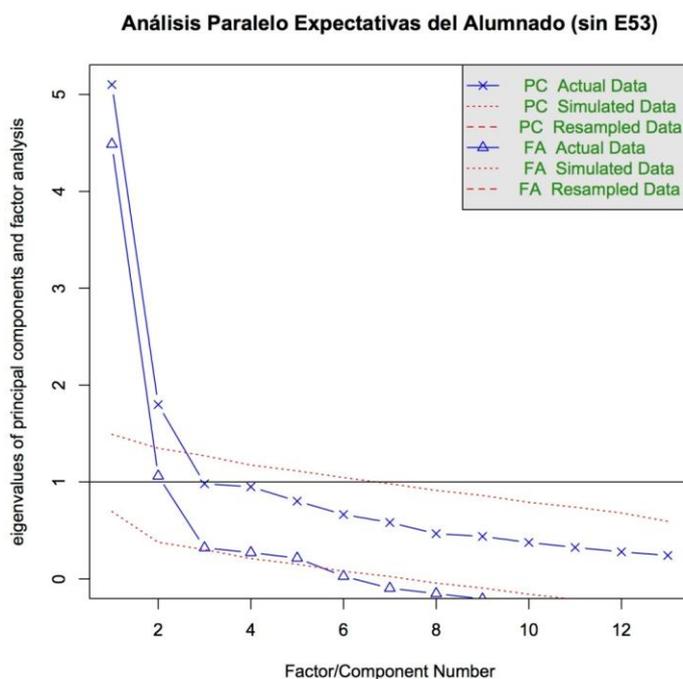


Figura 6. Resultados del análisis paralelo. Escala de Expectativas (excluye E53). Cuestionario inicial ($n= 170$).

Finalmente, de acuerdo con toda la información se opta por 2 factores (Figura 4.2.5), que en análisis de componentes principales explican el 35,6% y 15,1% de variabilidad respectivamente. En el primer factor se agrupan los ítems E46, E47, E48, E54, E55, E56, E57 que se corresponden con “**expectativas de crecimiento y rendimiento académico y profesional**”. El segundo factor se corresponde con los ítems E44, E45, E49, E51, E52 y se asocia a “**expectativas de crecimiento y rendimiento personal**”. Se ha optado por incluir el ítem E50,

RESULTADOS

con el mismo peso en ambos factores (Tabla 21), en el factor 1, por su coherencia de significado “Llegar a ser un experto”.

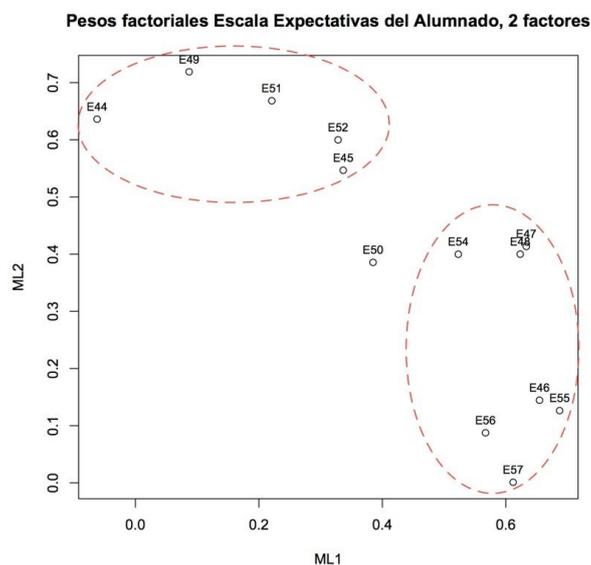


Figura 7. Resultado del análisis factorial con 2 factores. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial (n= 170).

Tabla 21. Resultados del análisis factorial. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial (n= 170).

a) Pesos factoriales estandarizados			
Subescalas	Ítems	Pesos factoriales estandarizados	
		Factor 1	Factor 2
Automejora	E44	-0,06	0,64
	E48	0,62	0,40
	E49	0,09	0,72
	E51	0,22	0,67
Expectativas profesionales	E46	0,65	0,14
	E50	0,39	0,39
	E55	0,59	0,13
	E57	0,61	0,00
Expectativas sociales	E45	0,34	0,55
	E52	0,33	0,60
Expectativas académicas	E47	0,63	0,41
	E56	0,57	0,09
Ítems excluidos del análisis	E53	-	-

b) Pesos factoriales estandarizados

Subescalas	Ítems	Pesos factoriales estandarizados
Rendimiento académico y profesional	E46	0,70
	E47	0,60
	E48	0,60
	E50	0,40
	E54	0,50
	E55	0,70
	E56	0,60
	E57	0,60
Rendimiento personal	E44	0,60
	E45	0,50
	E49	0,70
	E51	0,70
	E52	0,60

4.2.3.3 Análisis factorial confirmatorio

Este análisis se ha hecho con la partición aleatoria mencionada en el apartado metodológico (n = 169). A partir del modelo de 2 factores o subescalas, todos los pesos factoriales calculados son estadísticamente significativos, con un valor p < 0,001 (Tabla 22) y con la mayoría de los valores estandarizados superiores a 0,45, salvo para los ítems E56 y E57 de la subescala de crecimiento y rendimiento académico y profesional, y el ítem E44 de la subescala de crecimiento y rendimiento personal. Con las interacciones añadidas al modelo, los índices GFI, NFI, NNFI, CFI e IFI superan o igualan el valor límite de 0,90 que permite considerar el ajuste aceptable. El SRMR tiene un valor por debajo del límite (0,06). Sólo el índice RMSEA tiene un valor que indique un ajuste no aceptable.

RESULTADOS

Tabla 22. Resultados del análisis confirmatorio. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial. Pesos factoriales estandarizados (modelo con 24 interacciones) (n= 169)

Subescalas	Ítems	Pesos factoriales estandarizados
Rendimiento académico y profesional	E46	0,59
	E47	0,60
	E48	0,67
	E50	0,48
	E54	0,65
	E55	0,51
	E56	0,38
E57	0,40	
Rendimiento personal	E44	0,43
	E45	0,51
	E49	0,57
	E51	0,74
	E52	0,65

4.2.3.4 Análisis de consistencia interna

En la Tabla 23 se observa como ambas subescalas tienen un coeficiente alfa de Cronbach superior a 0,7.

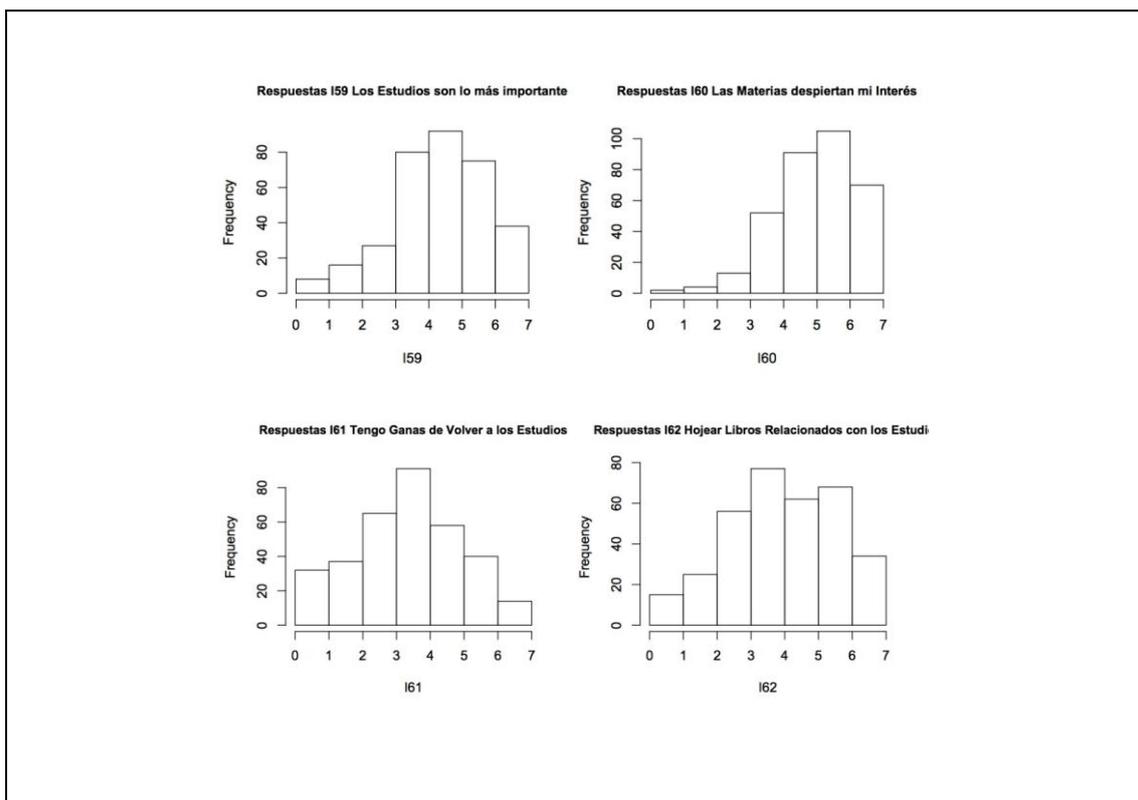
Tabla 23. Resultados del análisis de consistencia interna. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial (n= 170).

Subescalas	Ítems	Alfa de Cronbach
Rendimiento académico y profesional	E46	0,77
	E47	
	E48	
	E50	
	E54	
	E55	
	E56	
E57		
Rendimiento personal	E44	0,72
	E45	
	E49	
	E51	
	E52	

4.2.4 Escala de interés

4.2.4.1 Forma de distribución de las respuestas a los ítems.

En la Figura 8 se muestran los histogramas de la distribución de los valores de respuesta para cada uno de los ítems de la escala de interés. Las respuestas a los ítems I59 e I61 tienen una distribución simétrica próxima a la distribución normal, con una frecuencia mayor para los niveles medios 4 ("se corresponde medianamente") o 5 ("se corresponde bastante"). La distribución de las respuestas a los ítems I60 e I63 es asimétrica, la mayoría de los estudiantes responden puntuaciones altas "se corresponde mucho" y "se corresponde totalmente". Por último, el ítem I62 tiene una distribución más repartida entre los niveles centrales "se corresponde medianamente".



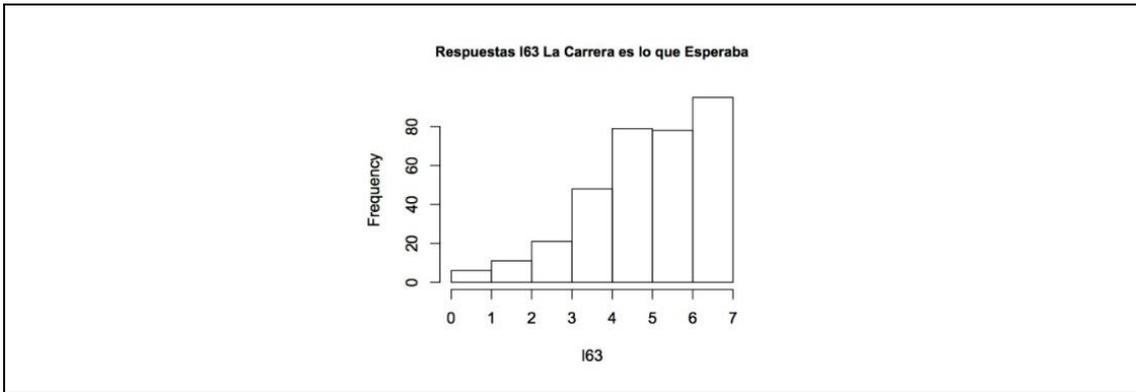


Figura 8. Distribución de los valores de los ítems. Escala de Interés. Cuestionario inicial (n= 339).

4.2.4.2 Análisis factorial exploratorio

Para los 5 ítems se observa que el primer plano factorial del ACP explica el 65,5% de la variabilidad de los datos (dimensión 1: 48,1% y dimensión 2: 17,3%). También parece relevante la dimensión 3 (16,0%). En la Figura 9 se muestran los resultados del análisis paralelo con los 5 ítems iniciales. Según el BIC, que debería ser mínimo, se sugiere 1 factor; los otros índices no cumplen las condiciones de aceptabilidad mínimas.

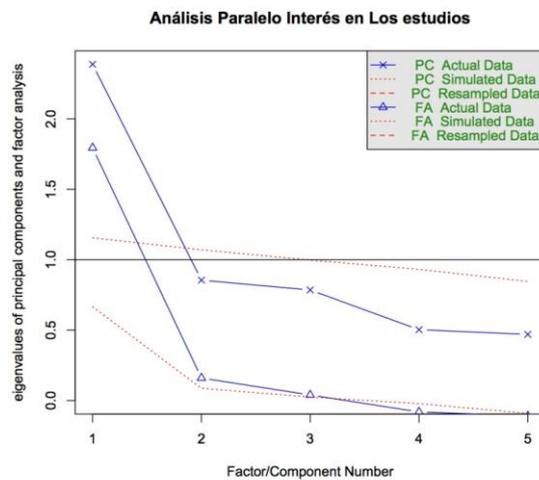


Figura 9. Resultados del análisis paralelo. Escala de Interés Cuestionario inicial (n= 170)

Finalmente, de acuerdo con toda la información se opta por un sólo factor, es decir, en este caso no se asume ninguna subescala, donde únicamente el ítem

RESULTADOS

I59 tiene un peso factorial bajo (inferior a 0,3) (Tabla 24), por lo que se decide excluirlo de la escala.

Tabla 24. Resultado del análisis factorial con 1 factor. Escala de Interés. Cuestionario inicial (n= 170).

Escala	Ítems	Pesos factoriales estandarizados
Interés	I59	0,26
	I60	0,72
	I61	0,77
	I62	0,60
	I63	0,55

4.2.4.3 Análisis factorial confirmatorio

El análisis factorial confirmatoria se ha realizado únicamente con los 4 ítems restantes. A partir del modelo teórico de un sólo factor, todos los pesos factoriales calculados son estadísticamente significativos, con un valor $p < 0,001$ (Tabla 25) y con la mayoría de los valores estandarizados superiores a 0,5, salvo para ítem I62 (con un peso de 0,44). El ajuste es aceptable con todos los índices considerados, a excepción del RMSEA.

Tabla 25. Resultados del análisis confirmatorio. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial. Pesos factoriales estandarizados (n= 169)

Escala	Ítems	Pesos factoriales estandarizados
Interés	I60	0,70
	I61	0,65
	I62	0,44
	I63	0,67

4.2.4.4 Análisis de consistencia interna

El alfa de Cronbach calculada con la muestra utilizada en el análisis confirmatorio es de 0,7 para la escala de 4 ítems.

4.2.5 Escala de satisfacción con la carrera

4.2.5.1 Distribución de las respuestas a los ítems.

En la Figura 10 se observa que el ítem S64, de satisfacción general hacia la carrera presenta una distribución asimétrica, con mayor frecuencia de puntuaciones altas. La mediana de las respuestas es de 8, y el primer cuartil de 7. Por otra parte, el 94% de los estudiantes volverían a elegir la carrera (ítem S65)

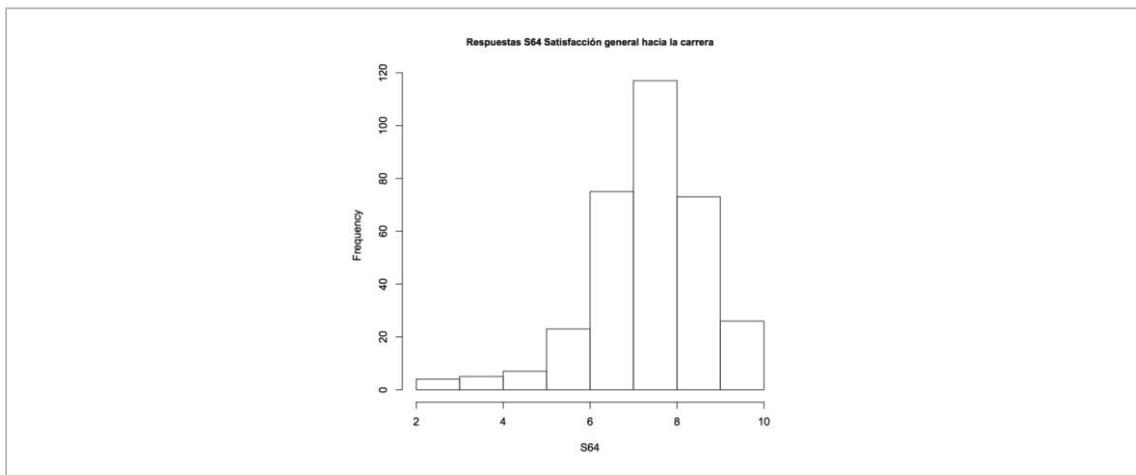


Figura 10. Distribución de las respuestas al ítem “Satisfacción general hacia la carrera”. Cuestionario inicial (n= 339).

La correlación entre las respuestas al ítem S64 (del 1 al 10) y S65 (codificado 0 para No, y 1 para Sí) es de 0,20, baja pero positiva, indicando que los que volverían a elegir la carrera están más satisfechos con ella.

RESULTADOS

En resumen, los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios demuestran que las escalas y subescalas de motivación (EME-E), expectativas y grado de interés tienen una buena consistencia interna.

Todas las subescalas de la escala de motivación tienen un coeficiente alfa de Cronbach superior a 0,7 excepto las subescalas “Amotivación” y “Regulación identificada”.

Tras realizar varios análisis factoriales con la posible escala de factores determinantes, finalmente se optó por analizar los ítems de esta escala por separado.

En relación a la escala de valoración de expectativas, se realizaron los análisis factoriales con las cuatro subescalas teóricas propuestas y en base a los resultados, finalmente se optó por dejar un modelo con dos subescalas que analizaban “expectativas de crecimiento y rendimiento académico y profesional”, y “expectativas de rendimiento y crecimiento personal”. Estas subescalas presentan buena consistencia interna, con alfa de Cronbach $>0,7$.

La escala de interés hacia los estudios también presenta buena consistencia interna (alfa de Cronbach $>0,7$).

OBJETIVO 2: Analizar la motivación de los estudiantes de primer curso del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona y los factores determinantes de la elección de la carrera.

4.3. Análisis de la motivación de los estudiantes y los factores determinantes de la elección de la carrera al inicio de los estudios

4.3.1 Análisis de la escala de motivación

Objetivos específicos

OBJETIVO 8: *Determinar el tipo de motivación que tienen los alumnos al iniciar sus estudios universitarios en el grado de enfermería.*

OBJETIVO 9: *Comparar si existen diferencias motivacionales importantes entre los diferentes grupos sociodemográficos y académicos.*

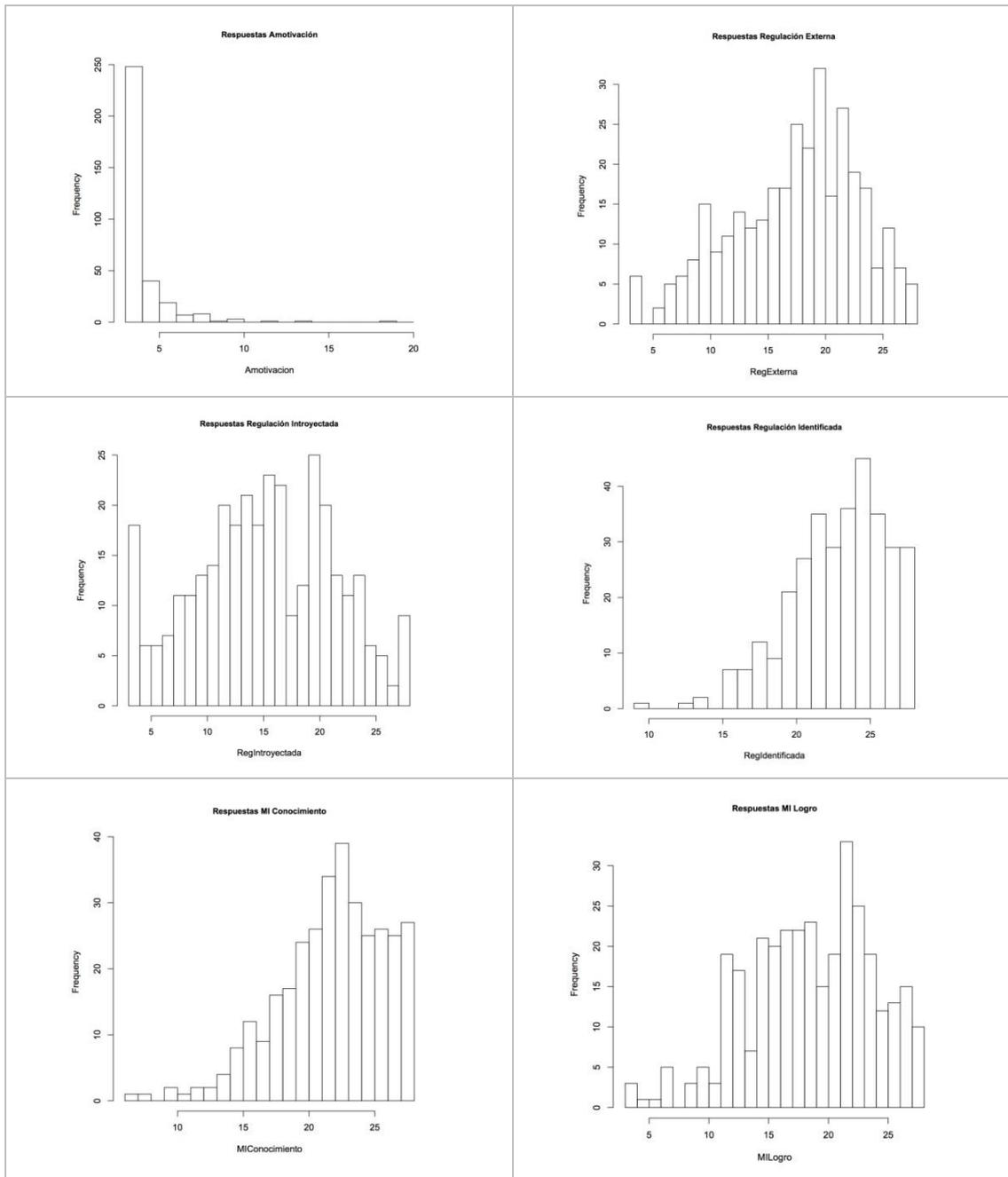
A continuación, se describe la distribución de las puntuaciones de las subescalas correspondientes a la escala de motivación, de forma global, mediante histogramas (**Figura 11** y **Tabla 26**) y según las características sociodemográficas y académicas de las subescalas con diferencias significativas, mediante medidas resumen.

La gran mayoría (cuartiles 1 a 3, Q1 y Q3) de los estudiantes presentan valores bajos (4) para la subescala de “Amotivación”. Las subescalas de “Regulación Externa” y “Regulación Identificada” presentan una distribución asimétrica con frecuencias más elevadas hacia valores altos, mientras que la “Regulación Introyectada” destaca por una distribución más uniforme con un aumento de valores bajos. En cuanto a la “Motivación Intrínseca al Conocimiento” y la “Motivación Intrínseca al Logro” se observa una tendencia también hacia valores elevados, mientras que en el caso de la “Motivación Intrínseca a las Expectativas Estimulantes” los valores tienden a ser más frecuentes en puntuaciones más bajas (**Figura 11** y **Tabla 26**).

De manera generalizada, no se observan diferencias en las puntuaciones de las subescalas según las características sociodemográficas y académicas, salvo en algunas excepciones que se indican con el contraste de las correspondientes pruebas de hipótesis (**Tablas 27 a 30**). Las características que parecen influir en

RESULTADOS

mayor medida son la Edad y el Trabajar en el sector sanitario. También para alguna subescala parece tener relevancia el orden de preferencia de la carrera.



RESULTADOS

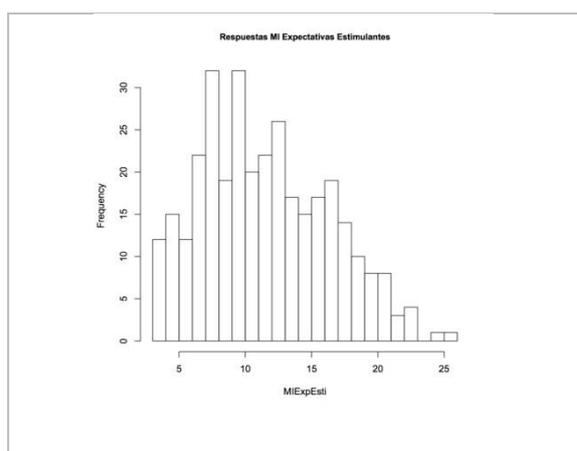


Figura 11. Distribución de las puntuaciones totales. Escala de Motivación. Cuestionario inicial. (n= 339)

Tabla 26. Distribución de las puntuaciones globales según subescala. Escala de Motivación. Cuestionario inicial. (n= 339)

Subescalas	Ítems	Mínimo-Máximo	Mediana	Q1-Q3
Amotivación	R5	4-19	4	4-4
	R12			
	R19			
	R26			
Regulación Externa	R1	4-28	19	14-22
	R8			
	R15			
	R22			
Regulación Introyectada	R7	4-28	16	11-20
	R14			
	R21			
	R28			
Regulación Identificada	R3	10-28	24	21-26
	R10			
	R17			
	R24			
MI al Conocimiento	R2	6-28	23	20-25
	R9			
	R16			
	R23			
MI al Logro	R6	4-28	19	15-23
	R13			
	R20			
	R27			
MI a las Expectativas Estimulantes	R4	4-26	12	8-16
	R11			
	R18			
	R25			

El orden de preferencia está estadísticamente asociado a la subescala “Regulación Introyectada”: los estudiantes que han elegido en primer lugar la carrera de enfermería tienen valores más bajos comparando con el resto

RESULTADOS

(mediana de 15 vs mediana de 16 o más respectivamente) (**Tabla 27**). No se observan diferencias significativas para el resto de características estudiadas.

Tabla 27. Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Regulación Introyectada” según el orden de preferencia. Cuestionario inicial (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Orden de preferencia				
1	235	15	10,5 - 20	0,015
2	55	17	13 - 21	
> 2	43	16	13,5 - 21,5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Ninguna característica se asocia estadísticamente con la subescala “Motivación Intrínseca Al Conocimiento”. Pero el hecho de trabajar en el sector sanitario está al límite de la significación estadística ($p=0,051$), con los estudiantes que ya trabajan en sanidad teniendo unos valores más altos que los otros (mediana de 24 vs mediana de 23 o menos respectivamente) (**Tabla 28**).

Tabla 28. Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Motivación Intrínseca al Conocimiento” según el trabajo (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Trabajar en el sector sanitario				
Si	40	24	21 - 26	0,051
No	84	22	19 - 24	
No trabaja	185	23	20 - 26	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

La edad y trabajar en el sector sanitario están estadísticamente asociados a la subescala “Motivación Intrínseca Al Logro” (**Tabla 29**). Los estudiantes de 19 a 24 años tienen unos valores más altos que los otros (mediana de 21 vs. mediana de 19 o menos respectivamente) y los estudiantes que trabajan en el sector sanitario tienen globalmente valores más altos que los otros (mediana de 21 vs. mediana de 19 o menos respectivamente).

Tabla 29. Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Motivación Intrínseca al Logro” según el trabajo y la edad (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad				
17 - 18	164	19	15 - 22	0,018
19 - 24	128	21	17 - 23	
> 24	40	17	13 - 21,25	

RESULTADOS

Trabajar en el sector sanitario					
	Si	42	21	17 - 26	0,031
	No	85	18	14,75 - 22	
	No trabaja	194	19	15 - 23	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Finalmente, en la **Tabla 30** se observa que la edad y trabajar en el sector sanitario están estadísticamente asociados a la subescala Motivación Intrínseca a las Expectativas Estimulantes. Los estudiantes de 19 a 24 años tienen unos valores más altos que los otros (mediana de 13 vs. mediana de 11 respectivamente) y los estudiantes que trabajan en el sector sanitario tienen globalmente valores más altos que los otros (mediana de 14 vs. mediana de 11 o menos respectivamente).

Tabla 30. Comparación de las puntuaciones totales de la subescala "Motivación Intrínseca a las Expectativas estimulantes" según el trabajo y la edad (n= 339).

		n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad					
	17 - 18	162	11	8 - 15	0,040
	19 - 24	128	13	9 - 17	
	> 24	39	11	7 - 15	
Trabajar en el sector sanitario					
	Si	42	14	10 - 17	0,037
	No	83	10	8 - 15	
	No trabaja	192	11	8 - 16	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

En resumen, en relación a las subcategorías que mide la escala EME-E según la Teoría de la Autodeterminación, destacan la “**Regulación Identificada**” y la “**MI al Conocimiento**” como los tipos de motivación en las que puntúan más alto los estudiantes, seguido de la “**MI al logro**”. No obstante, cabe destacar que también hay puntuaciones elevadas en los tipos de motivación menos autodeterminada como son la “**Regulación Externa**” (Q1 de 14 y Q3 de 22, mediana de 19) y la “**Regulación Introyectada**” (Q1 de 11 y Q3 de 20, mediana de 16).

Los valores más bajos los podemos observar en “**Amotivación**” donde la gran mayoría de alumnos presentan valores mínimos (valores de 4 en Q1-Q3) y en la “**MI a las expectativas estimulantes**”.

No existen características sociodemográficas o académicas que se asocien estadísticamente a la “Amotivación” o a las subcategorías de ME, a excepción del **orden de preferencia** que está estadísticamente asociado a la subescala “Regulación Introyectada”. Los estudiantes que han elegido en primer lugar la carrera de enfermería tienen valores más bajos comparando con el resto (mediana de 15 vs mediana de 16 o más respectivamente).

Por otra parte, **la edad** y **trabajar en el sector sanitario** sí que son características que se asocian con la MI. Los alumnos que trabajan en el sector sanitario tienen unos valores más altos que los otros en “MI al Conocimiento”, “MI al Logro” y “MI a las Experiencias Estimulantes”. Los alumnos más jóvenes (entre 19 y 24 años), también puntúan más en la “MI al Logro” y en la “MI hacia experiencias estimulantes”.

4.3.2. Análisis de la escala de determinantes

Objetivos específicos

OBJETIVO 10: *Establecer cuáles son los factores que mayoritariamente influyen en la elección de la carrera de enfermería de forma global.*

OBJETIVO 11: *Analizar si las experiencias personales con una enfermedad prevalecen y condicionan la elección de ingresar en el grado de enfermería.*

OBJETIVO 12: *Determinar cuáles son los factores determinantes que predominan según las características sociodemográficas y académicas de los alumnos.*

Como hemos visto anteriormente (apartado 4.2.2.1.), en el estudio de la escala de determinantes, se analizaron todos los ítems de forma independiente, describiendo su distribución global mediante histogramas. En la Tabla 31 se muestran los valores mínimo y máximo y cuartiles de las respuestas a los 14 ítems, con puntuaciones que pueden oscilar entre 1 y 7. En este estudio, además se han analizado los ítems según las características sociodemográficas y académicas. En las **Tablas 32 a 4.3.21** se muestran los resultados de la prueba de hipótesis para contrastar la independencia o no de las respuestas a los ítems de la escala y dichas características.

Los valores de los ítems D30 (Seguridad para encontrar empleo), D31 (Buen salario) y D39 (Trabajar en equipo) se aproximan a una distribución Normal, siendo 4 la puntuación más frecuente. Por otro lado, las distribuciones de D32 (Promoción de la profesión actual), D34 (Presión Familiar), D36 (Influencia de los medios de comunicación) y D38 (Familiares en el ámbito sanitario) son muy asimétricas, con una mayor frecuencia del valor 1 “No se corresponde en absoluto” en los tres casos. También con esta tendencia asimétrica, pero menos pronunciada hacia valores bajos, encontramos los ítems D35 (Prestigio social) y D41 (Horarios flexibles). En cuanto a los ítems D29 (Siempre haber querido la carrera), D33 (Capacidad de decisión), D37 (Estímulo intelectual) y especialmente en el ítem D40 (Ayudar a los demás) se observa una distribución

RESULTADOS

asimétrica, con mayor frecuencia de valores altos. Por último, D42 (Tener experiencias con la enfermedad) presenta una distribución más uniforme, con casi la mitad de los estudiantes que han respondido el valor más bajo, y la otra mitad en valores más elevados (a partir de 5).

Tabla 31. Distribución de las puntuaciones a los ítems. Escala de Determinantes. Cuestionario inicial (n= 339).

Ítems	Definición	Mínimo-Máximo	Mediana	Q1-Q3
D29	Querer la carrera	1-7	5	3-6
D30	Seguridad empleo	1-7	4	3-5
D31	Buen salario	1-7	4	3-5
D32	Promoción profesión	1-7	2	1-5
D33	Capacidad decisión	1-7	4	3-6
D34	Presión familiar	1-7	1	1-1
D35	Prestigio social	1-7	2	1-4
D36	Medios comunicación	1-7	1	1-2
D37	Estímulo intelectual	1-7	4,5	3-6
D38	Familiares en asistencia	1-7	1	1-4
D39	Trabajar en equipo	1-7	4	3-5
D40	Ayudar a los demás	1-7	7	6-7
D41	Horarios flexibles	1-7	2	1-4
D42	Experiencias enfermedad	1-7	5	1-6

Se observa una asociación significativa entre los factores determinantes y la mayoría de características estudiadas. En el caso de los ítems D29 y D35, ha sido necesario analizar la asociación desagregada según el sexo, para algunas de las variables, al existir una interacción significativa. A continuación, se describen con más detalle los resultados más destacados para cada uno de los ítems.

RESULTADOS

Tabla 32. Comparación de las puntuaciones del ítem D29 “Querer la carrera” según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Sexo				
Mujer	61	6	4 - 7	0,027
Hombre	61	4	3 - 6	
Edad				
17 - 18	166	4	3 - 6	0,004
19 - 24	131	5	4 - 7	
> 24	41	5	4 - 7	
Trabajar en el sector sanitario				
Si	44	6	4 - 7	0,013
No	85	4	3 - 6	
No trabaja	197	5	3 - 6	
Vía de Acceso				
PAU	234	4,5	3 - 6	0,001
CFGS	78	6	4 - 7	
Otra vía	18	4	3,75 - 7	
Orden de preferencia				
1	240	5	4 - 7	< 10 ⁻³
2	55	4	3 - 5,5	
> 2	43	3	2 - 4,5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Todas las características de los estudiantes están estadísticamente asociadas al ítem D29 (**Tabla 32**). Las mujeres tienen una mediana del ítem D29 más alta que los hombres. Los estudiantes de más de 18 años, los que trabajan en el sector sanitario, los que han pasado por la vía CFGS y los que han elegido en primero la carrera tienen unos valores más altos que los otros.

Como el sexo está relacionado con la nota obtenida al ítem D29, hay que mirar las otras asociaciones significativas por separado entre hombres y mujeres, salvo con el orden de preferencia que no está relacionado con el sexo de los estudiantes (**Tabla 32.1**).

RESULTADOS

Tabla 32.1. Comparación de las puntuaciones del ítem D29 “Querer la carrera” según la edad, el trabajo en sanidad y la vía de acceso. Datos desagregados según el sexo. Escala de Determinantes (n= 339).

Mujeres

		n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad	17 - 18	149	4	3 - 6	0,003
	19 - 24	99	5	4 - 7	
	> 24	27	6	4 - 7	
Trabajar en el sector sanitario	Si	33	6	5 - 7	0,040
	No	71	5	3 - 6	
	No trabaja	168	5	3 - 6,25	
Vía de Acceso	PAU	200	5	3 - 6	0,003
	CFGS	61	6	4 - 7	
	Otra vía	13	4	4 - 7	

Hombres

		n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad	17 - 18	17	4	3 - 5	0,32
	19 - 24	32	5	3 - 6	
	> 24	14	4	3,25 - 6,75	
Trabajar en el sector sanitario	Si	14	6	3,25 - 7	0,23
	No	17	4	3 - 5	
	No trabaja	32	4	3 - 5,25	
Vía de Acceso	PAU	36	4	3 - 5	0,15
	CFGS	19	5	4 - 6,5	
	Otra vía	7	4	3 - 6,5	

* : K de Kruskal Wallis

Para las mujeres, la edad, trabajar en el sector sanitario y la vía de acceso están estadísticamente asociados al ítem D29. Las estudiantes de más de 24 años, las que trabajan en el sector sanitario y las que han pasado por la vía CFGS tienen unos valores más altos que las otras. En cambio, para los hombres, ninguna característica está relacionada con el ítem D29 (**Tabla 32.1**).

Tabla 33. Comparación de las puntuaciones del ítem D30 “Seguridad encontrar empleo” según la edad. Escala de Determinantes (n= 339).

		n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad	17 - 18	166	4	3 - 5	0,091
	19 - 24	131	4	3 - 5	
	> 24	40	4	3 - 6	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

Ningún factor está estadísticamente relacionado con el ítem D30. Pero aparece una tendencia con la edad ($p < 0,10$): los de más de 24 años parecen tener una distribución de los valores un poco más alta que los otros (tercer cuartil de 6 vs 5 respectivamente) (**Tabla 33**).

Tabla 34. Comparación de las puntuaciones del ítem D31 "Buen salario" según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes ($n = 339$).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad				
17 - 18	167	4	2 - 5	< 10 ⁻³
19 - 24	131	4	3 - 5	
> 24	40	4	3 - 6	
Trabajar en el sector sanitario				
Si	46	5	3 - 6	0,019
No	89	4	3 - 5	
*No trabaja	200	4	2 - 5	
Vía de Acceso				
PAU	237	4	2 - 5	< 10 ⁻³
CFGS	80	4,5	3,75 - 6	
Otra vía	19	4	3,5 - 5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Las características de los estudiantes, salvo el sexo y el orden de preferencia, están estadísticamente asociados ítem D31 (Buen salario). Los estudiantes de 17, 18 años, los que no trabajan y los que han pasado por la vía PAU tienen unos valores globalmente más bajos que los otros (**Tabla 34**).

Tabla 35. Comparación de las puntuaciones del ítem D32 "Promoción de la profesión" según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes ($n = 339$).

	N	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad				
17 - 18	161	1	1 - 4	< 10 ⁻³
19 - 24	129	3	1 - 5	
> 24	41	6	1 - 7	
Trabajar en el sector sanitario				
Si	47	6	4 - 7	< 10 ⁻³
No	86	2	1 - 4	
No trabaja	195	1	1 - 4	
Vía de Acceso				
PAU	230	1	1 - 4	< 10 ⁻³
CFGS	79	4	1,5 - 6	
Otra vía	20	6	1 - 7	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

Todas las características de los estudiantes, salvo el sexo y el orden de preferencia, están estadísticamente asociadas al ítem D32 (Promocionar Profesión Actual). Como era de esperar, los estudiantes de más de 24 años, los que ya trabajan en el sector sanitario, los que han pasado por otra vía tienen unos valores más altos que los otros (**Tabla 35**).

Tabla 36. Comparación de las puntuaciones del ítem D33 "Capacidad de decisión" según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad				
17 - 18	167	4	2 - 5	< 10 ⁻³
19 - 24	130	5	4 - 6	
> 24	40	5	3 - 6	
Trabajar en el sector sanitario				
Si	46	5,5	4 - 6	< 10 ⁻³
No	89	4	2 - 5	
No trabaja	199	4	3 - 5	
Vía de Acceso				
PAU	237	4	3 - 5	< 10 ⁻³
CFGS	79	5	4 - 6	
Otra vía	19	5	2,5 - 6	
Orden de preferencia				
1	239	5	3 - 6	0,009
2	55	4	3 - 5	
> 2	43	3	2 - 5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Todas las características de los estudiantes salvo el sexo, están estadísticamente asociadas al ítem D33 (Capacidad de decisión). Los de más de 18 años, los que trabajan en sanidad, los que vienen por la vía CFGS u otra, y los que han elegido en primer lugar la carrera tienen una mediana de los valores más alta que las otros (**Tabla 36**).

Tabla 37. Comparación de las puntuaciones del ítem D34 "Presión familiar" según la edad. Escala de Determinantes (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad				
17 - 18	166	1	1 - 1	0,003
19 - 24	131	1	1 - 2	
> 24	39	1	1 - 1	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

Únicamente la edad de los estudiantes está estadísticamente asociada al ítem D34. Los estudiantes entre 19 y 24 años tienen unos valores globalmente más altos que los otros (**Tabla 37**).

Tabla 38. Comparación de las puntuaciones del ítem D35 "Prestigio social" según el sexo y la edad. Escala de Determinantes (n= 339).

		n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Sexo	Mujer	60	2	1- 3,25	0,086
	Hombre	61	3	1 - 5	
Edad	17 - 18	167	2	1 - 3	0,021
	19 - 24	131	2	1 - 4	
	> 24	39	1	1 - 4	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Tan sólo la edad está estadísticamente asociada al ítem D35 (Prestigio Social): los de más de 24 años, han contestado más que los otros que "no se le corresponde en absoluto" (la mediana y el primer cuartil es de 1) (**Tabla 38**).

Sin embargo, dado que se observa que el sexo de los estudiantes tiene tendencia a asociarse con el ítem D35 ($p < 0,10$): la mediana de los hombres es más alta que la de las mujeres (3 vs. 2, respectivamente), se ha decidido analizar también la asociación entre al ítem D35 y la edad por separado según hombres y mujeres (**Tabla 38.1**).

Tabla 38.1. Comparación de las puntuaciones del ítem D35 "Prestigio social" según la edad. Estratificación según el sexo. Escala de Determinantes (n= 339).

		n	Mediana	Q1 - Q3	Estadístico*	Valor p
Edad de las mujeres	17 - 18	150	2	1 - 3	4,47	0,11
	19 - 24	99	2	1 - 4		
	> 24	26	1	1 - 4		
Edad de los hombres	17 - 18	17	2	1 - 3	4,20	0,13
	19 - 24	32	3	1,75 - 5		
	> 24	13	4	1 - 6		

* : K de Kruskal Wallis

RESULTADOS

En la Tabla **38.1** se comprueba que ni en los hombres, ni en las mujeres, la edad está asociada con el ítem D35 (Prestigio Social).

Tabla 39. Comparación de las puntuaciones del ítem D36 “Influencia medios comunicación” según la edad. Escala de Determinantes (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad				
17 - 18	166	1	1 - 2	0,006
19 - 24	131	1	1 - 2	
> 24	40	1	1 - 1	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Sólo la edad de los estudiantes está estadísticamente asociada al ítem D36. Los estudiantes de más de 24 años tienen unos valores globalmente más bajos que los otros (**Tabla 39**).

Tabla 40. Comparación de las puntuaciones del ítem D37 “Estímulo intelectual” según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad				
17 - 18	166	4	3 - 5	< 10 ⁻³
19 - 24	131	5	4 - 6	
> 24	41	5	4 - 6	
Trabajar en el sector sanitario				
Si	44	5	4 - 6	0,024
No	85	5	3,75 - 6	
No trabaja	197	4	3 - 5	
Vía de Acceso				
PAU	234	4	3 - 5	0,008
CFGS	78	5	3 - 6	
Otra vía	18	5	5 - 6	
Orden de preferencia				
1	240	5	3 - 6	0,068
2	55	4	2 - 5,5	
> 2	43	4	3 - 5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

La edad, trabajar en el sector sanitario y la vía de acceso están estadísticamente asociadas al ítem D37. Los estudiantes de menos de 19 años, los que no trabajan, y los que han pasado por la vía PAU tienen una mediana de los valores más baja que los otros.

RESULTADOS

Los que han elegido en primer lugar la carrera tienen tendencia ($p < 0,10$) a tener una mediana de los valores del ítem D37 más alta que los otros (**Tabla 40**).

Tabla 41. Comparación de las puntuaciones del ítem D38 "Familiares ámbito asistencial" según las características sociodemográficas y académicas. Escala de Determinantes ($n = 339$).

		n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Sexo	Mujer	61	1	1 - 2	< 10 ⁻³
	Hombre	61	2	1 - 5	
Edad	17 - 18	167	2	1 - 4	0,080
	19 - 24	130	1	1 - 4	
	> 24	40	1	1 - 2,25	
Orden de preferencia	1	239	1	1 - 4	0,081
	2	55	2	1 - 5	
	> 2	43	1	1 - 3	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Sólo el sexo de los estudiantes está estadísticamente asociado al ítem D38. Los hombres tienen una mediana de los valores más alta que las mujeres. Los que tienen entre 17 y 18 años y los que han elegido en segundo lugar la carrera tienen tendencia ($p < 0,10$) a tener una mediana de los valores del ítem D38 más alta que los otros (**Tabla 41**).

Tabla 42. Comparación de las puntuaciones del ítem D39 "Trabajo en equipo" según la Vía de acceso. Escala de Determinantes ($n = 339$).

		n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Vía de Acceso	PAU	236	4	3 - 5	0,06
	CFGS	80	4	3 - 5	
	Otra vía	19	3	1 - 5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Ninguna de las características de los estudiantes está estadísticamente asociada al ítem D39 (Trabajar en Equipo). Pero la vía de acceso está al límite de la significación estadística ($p = 0,06$): los que han llegado por otra vía tienen tendencia a contestar más bien "se corresponde poco" comparado con los otros (**Tabla 42**).

RESULTADOS

Tabla 43. Comparación de las puntuaciones del ítem D40 "Ayudar a los demás" según el sexo. Escala de Determinantes (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Sexo				
Mujer	61	7	6 - 7	0,008
Hombre	61	6	5 - 7	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Solo el sexo de los estudiantes está estadísticamente asociado al ítem D40. Las mujeres tienen una mediana de los valores más alta que los hombres (**Tabla 43**).

Tabla 44. Comparación de las puntuaciones del ítem D41 "Horarios flexibles" según el sexo. Escala de Determinantes (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Sexo				
Mujer	61	2	1 - 4	0,019
Hombre	60	3,5	1 - 4	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Únicamente el sexo de los estudiantes está estadísticamente asociado al ítem D41. Los hombres tienen una mediana de los valores más alta que las mujeres (**Tabla 44**).

Tabla 45. Comparación de las puntuaciones del ítem D42 "Experiencias con la enfermedad" según la edad. Escala de Determinantes (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad				
17 - 18	166	5	2 - 6	0,087
19 - 24	131	4	1 - 6	
> 24	40	2	1 - 5,25	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Ninguna característica de los estudiantes está estadísticamente asociada al ítem D42. Los hombres tienen una mediana de los valores más alta que las mujeres. Sólo la edad tiene tendencia a estar asociada con el ítem D42 ($p < 0,10$): los estudiantes de más de 24 años parecen tener unos valores del ítem D42 más bajos que los otros (contestan más "no se corresponde" a la pregunta sobre tener experiencias con la enfermedad") (**Tabla 45**).

RESULTADOS

En resumen, en base a la distribución de las puntuaciones de los ítems, el factor que tiene una mayor frecuencia de valores altos es el **“Me gusta ayudar a los demás”** (D40), seguido por los factores **“Siempre lo he querido”** (D29), **“Capacidad de decisión en el trabajo”** (D33) y **“Estímulo intelectual”** (D37).

Por el contrario, el factor con valores más bajos es “Presión familiar” (D34), seguido por “Influencia de los medios de comunicación” (D36), “Familiares en el ámbito asistencial” (D38), “Prestigio social” (D35), “Promocionar en mi profesión actual” (D32) y “Conseguir una profesión con horarios flexibles” (D41).

Los factores “Buen salario” (D31), “Seguridad a la hora de encontrar empleo” (D30) y “Conseguir una profesión en la que se trabaje en equipo” (D39) se han aproximado a una distribución normal, con una puntuación de 4 como la más frecuente.

En relación al factor “Tener experiencias propias o de un ser querido con la enfermedad” (D42), presenta una distribución uniforme. Casi la mitad de los estudiantes han puntuado con valores elevados, por lo que es un factor condicionante para estos. No obstante, la otra mitad de los estudiantes ha puntuado con los valores más bajos.

Tras los análisis realizados, se ha observado que existen asociaciones entre los factores determinantes y casi todas las características sociodemográficas y académicas de estudio.

Se destaca que las mujeres puntúan con valores más altos que los hombres en factores intrínsecos como “Ayudar a los demás” o “Quererlo desde siempre”, mientras que los hombres puntúan más alto en factores más extrínsecos como “Tener familiares en el ámbito sanitario” o “Conseguir una profesión con horarios flexibles”. Los que eligieron la carrera en primera opción, también puntúan más alto que el resto en el factor “Quererlo desde siempre”.

Los alumnos más mayores y experimentados (más de 24 años, que trabajan en sanidad, provenientes de CFGS o de otra vía) puntúan más alto que el resto factores profesionales como la “Promoción en su profesión” o “Capacidad de decisión en el trabajo”.

RESULTADOS

En la **tabla 46** se detallan los factores determinantes con asociaciones estadísticas significativas, que han recibido valores más altos relacionados con las características sociodemográficas y académicas.

Tabla 46. Factores determinantes asociados estadísticamente a características de estudio con valores más altos que los otros miembros del grupo

CARACTERÍSTICAS	ÍTEM	FACTOR	MEDIANA	Q1-Q3
MUJER	D29	“Querer desde siempre la carrera”	6	4-7
	D40	“Ayudar a los demás”	7	6-7
HOMBRE	D38	“Familiares en el ámbito asistencial”	2	1-5
	D41	“Horarios flexibles”	3,5	1-4
19-24 AÑOS	D33	“Capacidad de decisión”	5	4-6
	D34	“Presión familiar”	1	1-2
>24 AÑOS	D29	“Querer desde siempre la carrera” (Mujeres)	6	4-7
	D32	“Promoción profesión actual”	6	1-7
	D33	“Capacidad de decisión”	5	3-6
SÍ TRABAJA EN SANIDAD	D29	“Querer desde siempre la carrera” (Mujeres)	6	5-7
	D32	“Promoción profesión actual”	6	4-7
	D33	“Capacidad de decisión”	5,5	4-6
ACCESO POR CFGS	D29	“Querer desde siempre la carrera” (Mujeres)	6	4-7
	D33	“Capacidad de decisión”	5	4-6
ACCESO POR OTRA VIA	D32	“Promoción profesión actual”	6	1-7
	D33	“Capacidad de decisión”	5	2,5-6
	D29	“Querer desde siempre la carrera”	5	4-7
1ª PREFERENCIA	D29	“Querer desde siempre la carrera”	5	4-7
	D33	“Capacidad de decisión”	5	3-6

CFGs: Ciclo Formativo Grado Superior

Por otro lado, los alumnos más jóvenes, que provienen de PAU o que no trabajan, dan menos valor que el resto a factores como “Estímulo intelectual” o “Buen salario”. Los alumnos más mayores (>24 años) también dan menos puntuación que el resto al “Prestigio social” o a la “Influencia de los medios de comunicación”.

OBJETIVO 3: Analizar las expectativas, el grado de interés y la satisfacción del estudiante hacia la carrera, al inicio del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

4.4. Análisis de las expectativas, el grado de interés y la satisfacción del alumno hacia la carrera al inicio de sus estudios

4.4.1. Análisis de la escala de expectativas

Objetivos específicos

OBJETIVO 13: *Identificar el nivel de expectativas que tienen los estudiantes académicamente y hacia la carrera en general, al inicio del primer curso del grado de enfermería.*

OBJETIVO 14: *Comparar si existen diferencias importantes en las expectativas entre los diferentes grupos sociodemográficos y académicos.*

A continuación, se describe la distribución de las puntuaciones de las dos subescalas correspondientes a la escala de expectativas y del ítem E53, de forma global, mediante histogramas (**Figura 12** y **Tabla 47**) y según las características sociodemográficas y académicas, mediante tablas de medidas resumen.

La distribución de los valores de ambas subescalas “Expectativas de Crecimiento y rendimiento Académico/Profesional” y “Expectativas de Crecimiento y rendimiento Personal” y del ítem E53, presentan una asimetría con mayores frecuencias hacia los valores altos (**Figura 12**).

No se observan diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones sobre aspectos académicos y profesionales, según las características o factores de interés analizados, salvo en la edad, que se encuentra al límite de la significación (**Tabla 48**). Cuando se analizan los aspectos personales, se observan diferencias en la edad, según si trabajan o no y el sector, y la vía de acceso (**Tabla 49**).

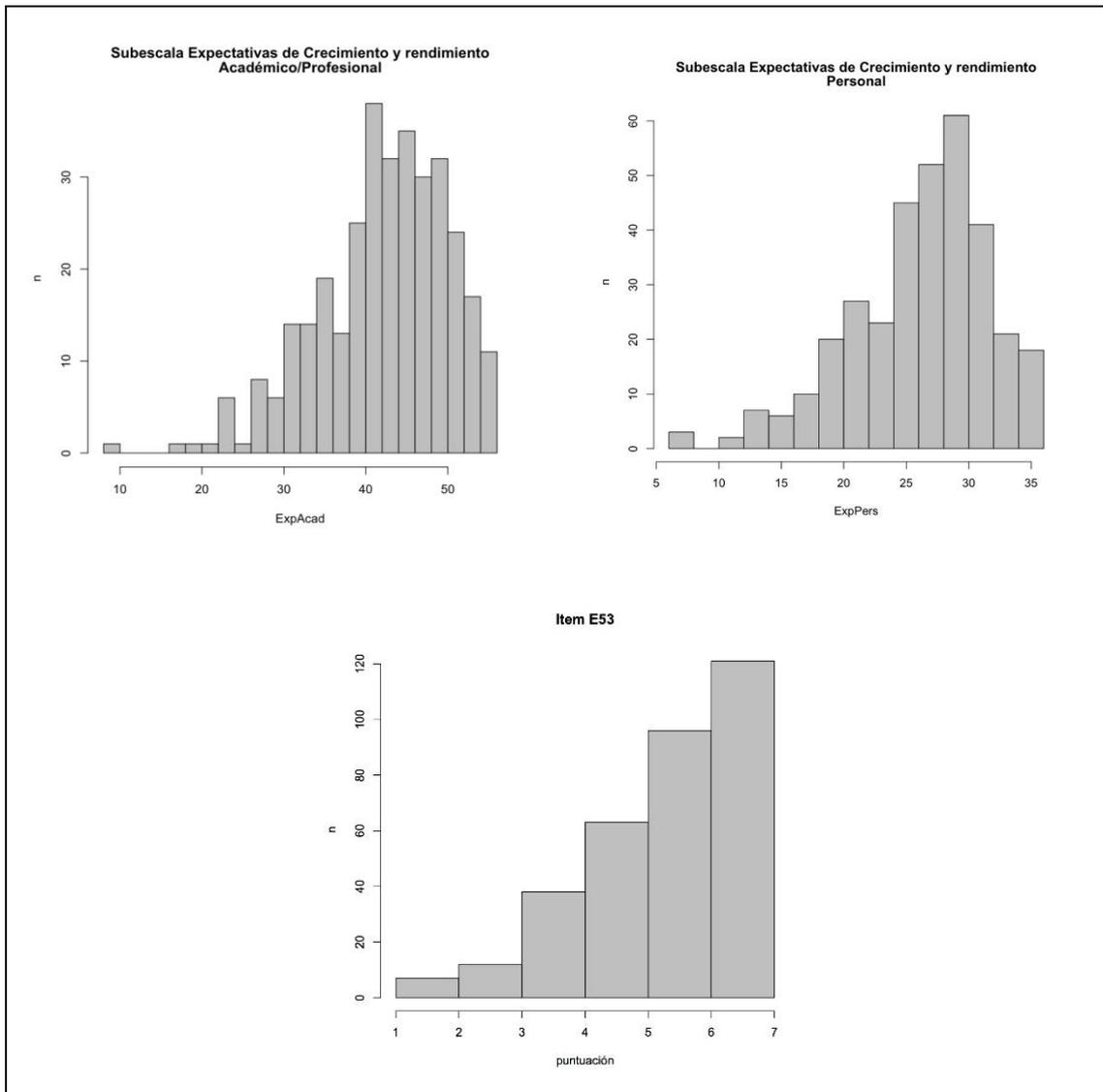


Figura 12. Distribución de las puntuaciones totales de las subescalas y del ítem E53. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial. Universitat de Barcelona, 2013-2014. (n= 339)

RESULTADOS

Tabla 47. Distribución de las puntuaciones globales según subescalas e ítem E53. Escala de Expectativas. Cuestionario inicial (n= 339).

Subescalas	Ítems	Mínimo-Máximo	Mediana	Q1-Q3
Crecimiento y rendimiento académico/profesional	E46	8-56	43	38-49
	E47			
	E48			
	E50			
	E54			
	E55			
	E56			
Crecimiento y rendimiento personal	E44	7-35	27	23-30
	E45			
	E49			
	E51			
	E52			
Ítem E53	E53	1-7	6	5-7

Como se comentaba anteriormente, sólo la edad de los estudiantes está, al límite de la significación estadística, asociada a la subescala “Expectativas de Crecimiento y Rendimiento Académico/Profesional”. Los estudiantes de más de 24 años tienen unos valores globalmente más bajos que los otros (**Tabla 48**).

Tabla 48. Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Expectativas de Crecimiento y Rendimiento Académico/Profesional” según la edad. Cuestionario inicial (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad (años)				
17 - 18	163	44	39 - 49	0,050
19 - 24	130	44	39 - 49	
> 24	36	40	33,75 -46,25	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

La edad, trabajar en el sector sanitario y la vía de acceso están estadísticamente asociados a la subescala “Expectativas de Crecimiento y Rendimiento Personal”. Los estudiantes de más de 24 años, los que trabajan en el sector sanitario, y los que han pasado por otra vía tienen una mediana de los valores más baja que los otros. El sexo de los estudiantes y el orden de preferencia de la carrera no están asociados a esta subescala (**Tabla 49**).

RESULTADOS

Tabla 49. Comparación de las puntuaciones totales de la subescala “Expectativas de Crecimiento y Rendimiento Personal” según edad, trabajar en el sector sanitario y vía de acceso. Cuestionario inicial (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Edad (años)				
17 - 18	166	28	25 - 30	0,005
19 - 24	131	27	23 - 30	
> 24	39	23	20 - 29	
Trabajar en el sector sanitario	45	25	20 - 30	0,005
Si	88	27	22 - 29,25	
No	200	28	25 - 31	
No trabaja				
Vía de Acceso				
PAU	236	28	25 - 30	0,016
CFGs	79	27	22,5 - 30	
Otra vía	19	23	20 - 28	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

En resumen, la distribución de los valores obtenidos para las dos subescalas presenta una asimetría con predominio hacia valores altos; por lo que se puede determinar que los alumnos tienen un nivel de expectativas muy elevado al inicio de la carrera.

La edad, la vía de acceso y el trabajar en el sector sanitario están estadísticamente asociados a las dos subescalas de expectativas. Los alumnos de más de 24 años tienen niveles más bajos que el resto en las dos subescalas. De igual forma, los alumnos que han accedido a la carrera por otra vía que no es PAU o CFGs, y los que trabajan en el sector sanitario, presentan valores más bajos que el resto en las “Expectativas de Crecimiento y Rendimiento Personal”. Estos resultados muestran que los alumnos con más edad y experiencia tienen menor nivel de expectativas que el resto, sobre todo en relación con las expectativas más intrínsecas como son las de crecimiento y rendimiento personal.

4.4.2. Análisis de la escala de interés en el grado

Objetivos específicos

OBJETIVO 15: *Explorar el grado de interés del alumno hacia la carrera al inicio del primer curso del grado de enfermería.*

A continuación, se describe la distribución de las puntuaciones de escala de interés en el campo de estudio (compuesta por los ítems I60 a I63) de forma global, mediante un histograma y una tabla resumen (mínimo y máximo y cuartiles) y según las características sociodemográficas y académicas, mediante tablas resumen con las pruebas de hipótesis correspondientes.

El rango de la puntuación global de la escala se acerca a la distribución normal con algunos pocos casos que tienden a valores inferiores a 9 (**Tabla 50 y Figura 13**).

No se observan diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones de esta escala según las características de estudio.

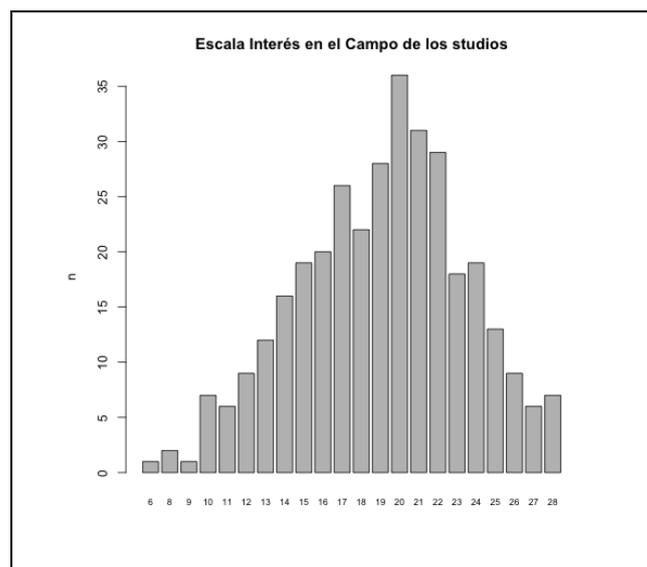


Figura 13. *Distribución de las puntuaciones totales de la escala y del ítem I59. Escala de Interés en el Campo de Estudio. Cuestionario inicial (n= 339).*

RESULTADOS

Tabla 50. *Distribución de las puntuaciones globales según subescala e ítem I59. Escala de Interés en los estudios. Cuestionario inicial (n= 339).*

Escala	Ítems	Mínimo-Máximo	Mediana	Q1-Q3
Interés en los estudios	I60	6-28	19	16-22
	I61			
	I62			
	I63			
	I64			

En resumen, podemos determinar que, por lo general, el alumno presenta un grado de interés medio-alto, no existiendo diferencias significativas según grupos sociodemográficos y académicos.

4.4.3. Análisis de la Escala de satisfacción

Objetivos específicos

OBJETIVO 16: *Explorar el grado de satisfacción del alumno hacia la carrera al inicio del primer curso del grado de enfermería.*

En relación a la escala de satisfacción se describe la distribución de las puntuaciones de los ítems S64 “Grado de satisfacción general hacia la carrera” y S65 “Volver a elegir la carrera.

La distribución del ítem S64 (valorado en una escala de 1 a 10) se describe de forma global, mediante un histograma (**Figura 14**), y según las características sociodemográficas y académicas, mediante tabla resumen con los hallazgos significativos.

Este ítem presenta una distribución asimétrica, con tendencia hacia valores más elevados (**Figura 14**). La distribución de valores oscila entre 3 y 10 (con una mediana de 8, primer y tercer cuartil de 7 y 9, respectivamente).

No se observan diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones de este ítem según las características de estudio, excepto en el orden de preferencia (**Tabla 51**). Los estudiantes que han elegido en primer lugar la carrera tienen una distribución de los valores de la escala de satisfacción más alta que el resto. Por otra parte, se observa que las mujeres tienen tendencia ($p < 0,06$) a tener una distribución de los valores del grado de satisfacción más alta que los hombres.

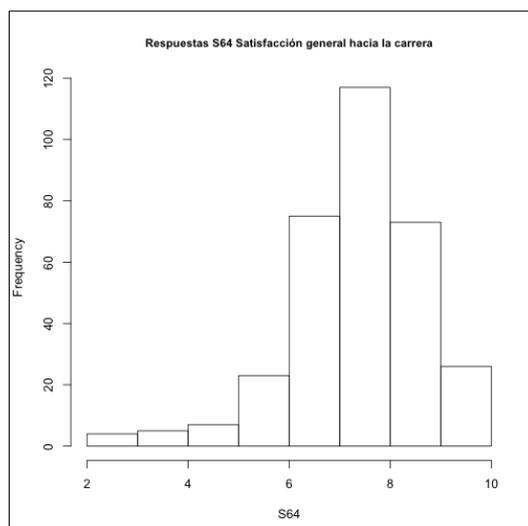


Figura 14. Distribución de las puntuaciones totales del ítem “Grado de satisfacción general hacia la carrera”. Escala de satisfacción. Cuestionario inicial (n= 339).

Tabla 51. Comparación de las puntuaciones totales de la “Grado de satisfacción general hacia la carrera” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial (n= 339).

	n	Mediana	Q1 - Q3	Valor p*
Orden de preferencia				
1	234	8	7 - 9	0,025
2	53	8	7 - 8	
> 2	43	8	7 - 8	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Por último, de los 332 que han contestado a la pregunta sobre si elegirían de nuevo la carrera (ítem S65), el 94 % dice que “Sí”.

Cuando se analiza la distribución de este ítem según las características sociodemográficas (**Tabla 52**), sólo el orden de preferencia está estadísticamente relacionado con la pregunta S65. Como era de esperar los que han elegido en primero la carrera son los que más contestan que volverían a elegirla. La edad está al límite de la significación estadística ($p < 0,08$): los estudiantes de mayor edad son los que más contestan que volverían a elegir la carrera.

RESULTADOS

Tabla 52. Comparación de la distribución del ítem “Volver a elegir la carrera” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial (n= 339).

		n	%	Valor p *
Edad (años)				
	17 - 18	163	90,8	0,072
	19 - 24	129	96,9	
	> 24	40	97,5	
Orden de preferencia				
	1	237	97,5	< 10⁻³
	2	55	85,5	
	> 2	40	85,0	

* : Test exacto de Fisher

En resumen, a partir de los resultados obtenidos, podemos determinar que al inicio de los estudios, los alumnos tienen un grado de satisfacción muy elevado (mediana de 8), teniendo un 94% de alumnos que contestan “Sí” a la pregunta sobre si elegirían de nuevo la carrera.

Como era de esperar, los alumnos que han elegido en primer lugar la carrera puntúan valores más altos que el resto en su satisfacción general y son los que más contestan que volverían a elegirla.

4. Resultados

OBJETIVO 4: Analizar si existen cambios en las expectativas, el grado de interés y la satisfacción del estudiante durante el primer curso del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

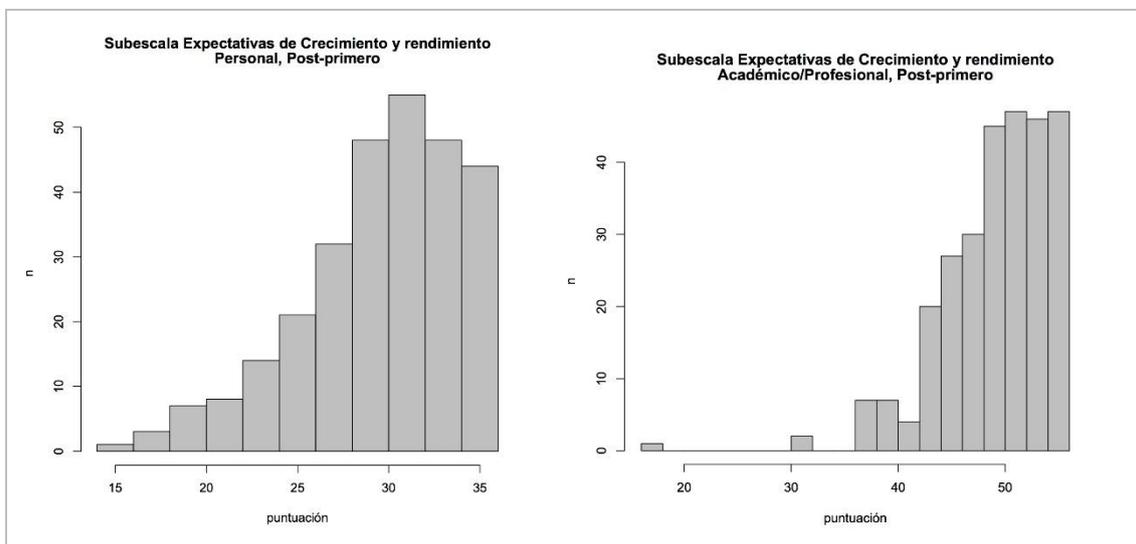
4.5. Análisis de los cambios en las expectativas, el grado de interés y la satisfacción de los estudiantes durante el primer curso de sus estudios

4.5.1. Análisis de cambios en la Escala de expectativas

Objetivos específicos

OBJETIVO 17: *Analizar si las expectativas del alumno de primer curso de enfermería varían en su primer año académico, de forma global y según características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.*

En la figura 15 y la Tabla 53 se muestra, para los datos del cuestionario de seguimiento (n = 295), la distribución del ítem EP53 “Esperar que gran parte de los estudios sea práctica” y de las dos subescalas de la Escala de Expectativas, construidas a partir de los datos del cuestionario inicial. Se observa que las expectativas siguen siendo elevadas en todos los casos.



RESULTADOS

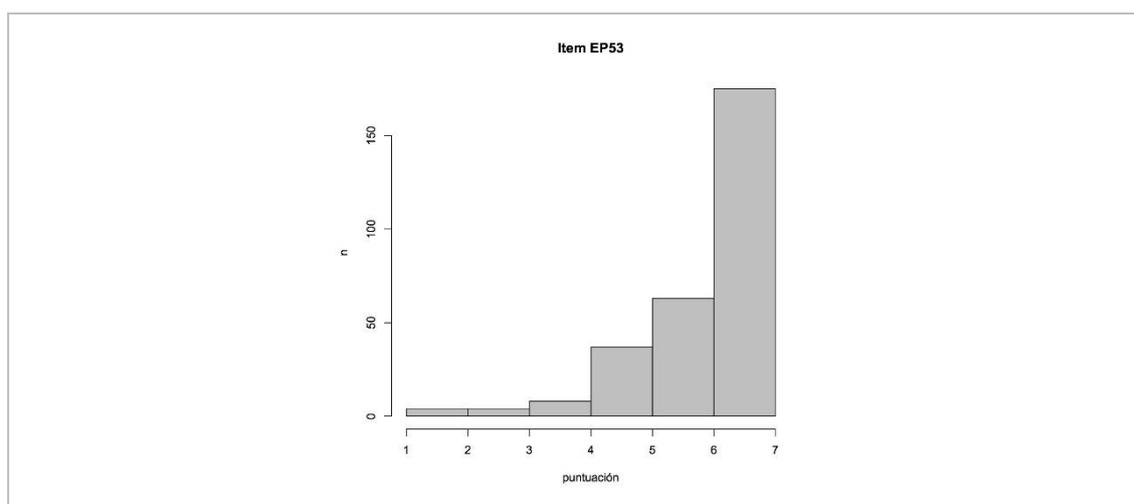


Figura 15. Distribución de las puntuaciones totales de la Escala Expectativas y del ítem EP53. Cuestionario de seguimiento (n=295).

Tabla 53. Distribución de las subescalas de la Escala Expectativas y del ítem EP53. Cuestionario de seguimiento (n= 295).

	N	Mínimo- Máximo	Mediana	Q1 - Q3
Expectativas de Crecimiento y rendimiento Académico/Profesional	283	16 - 56	50	47 - 53
Expectativas de Crecimiento y rendimiento Personal	281	14 - 35	31	28 - 33
EP53 Esperar que una Gran parte de los estudios sea práctica	291	1-7	7	6-7

Cuando se analizan las diferencias de estas puntuaciones respecto al cuestionario basal (**Figura 16**) se observa que las expectativas hacia la carrera son significativamente mayores que al inicio del curso para las dos subescalas. En el caso del ítem EP53 (Estudios prácticos), a pesar de observarse diferencias significativas, el valor mediano de las diferencias es 0.

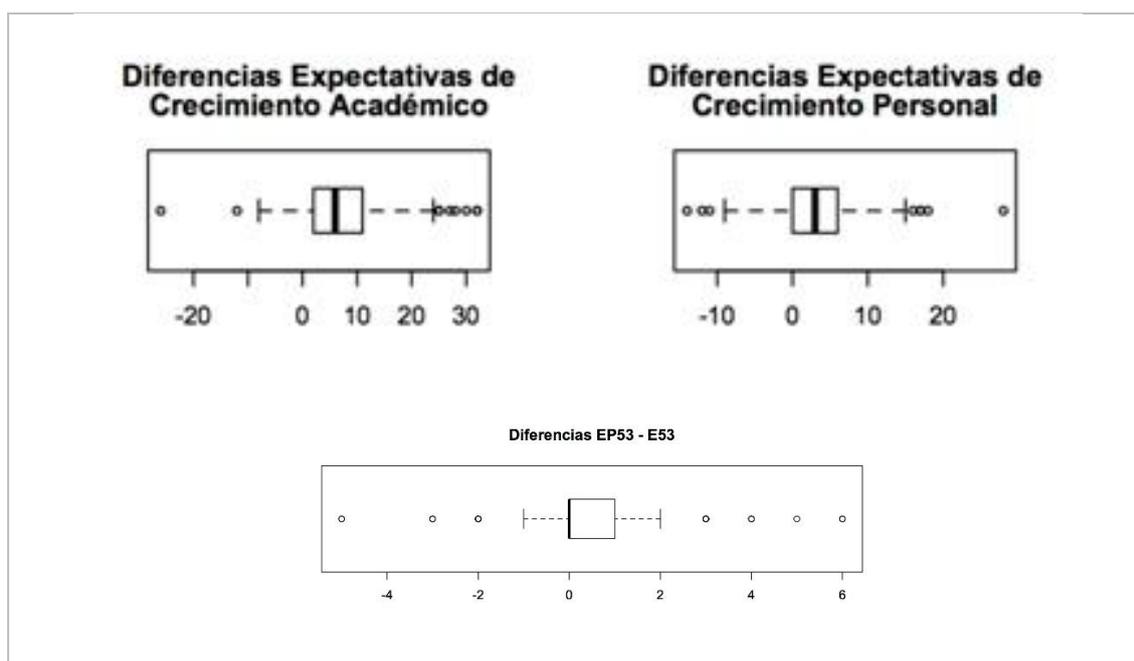


Figura 16. Comparación de las puntuaciones de la Escala de Expectativas e ítem EP53 (n= 295).

Ningún factor está estadísticamente relacionado con las diferencias de las puntuaciones en los dos períodos. Únicamente el sexo de los estudiantes está al límite de la significación ($p < 0,06$) para la subescala de “Expectativas de crecimiento y rendimiento personal” (**Tabla 54**), en la que se observa un mayor crecimiento de expectativas en el grupo de mujeres (mediana de 4 vs. mediana de 2 respectivamente).

Tabla 54. Distribución de las diferencias en la subescala “Expectativas de crecimiento y rendimiento personal”. Escala de Expectativas (n= 295).

	N	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Sexo				
Mujer	229	4	0 ; 7	0,052
Hombre	50	2	-1 ; 5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

En síntesis, se observa que las expectativas siguen siendo elevadas en las dos subcategorías. No obstante, al comparar los resultados para las dos subescalas con los del cuestionario basal, se observa que las expectativas hacia la carrera son significativamente mayores que al inicio. Ninguna característica de estudio está estadísticamente relacionada con la diferencia de las puntuaciones en los dos periodos. A destacar, que el sexo está al límite de la significación ($p=0,052$), observando un mayor crecimiento de expectativas de crecimiento y rendimiento personal en las mujeres.

4.5.2. Escala de interés en el campo de estudio

Objetivos específicos

OBJETIVO 18: *Analizar cómo varía el grado de interés hacia los estudios durante el primer año académico, de forma global y según las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.*

A partir de la distribución de la escala que conforma el Interés en el campo de estudio (Figura 4.5.2.a.), se observa que globalmente las puntuaciones en la escala de interés tienden a valores elevados. La mediana para la escala es de 18, con puntuaciones en el Q1 y Q3 de 15 y 21 respectivamente (siendo el valor máximo observado de 28).

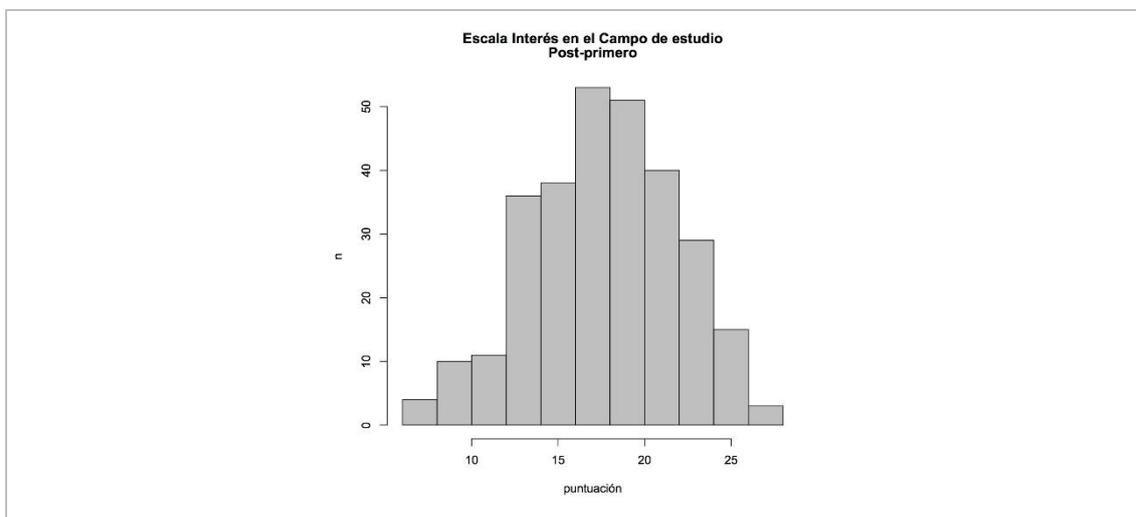


Figura 17. *Distribución de puntuaciones en la Escala de interés en el campo de Estudio. Cuestionario de seguimiento (n=295).*

Cuando se analizan las diferencias de estas puntuaciones respecto el cuestionario basal (Figura 18) se observa que en la escala de interés los valores al final del primer curso tienden a ser menores (mediana de -1).

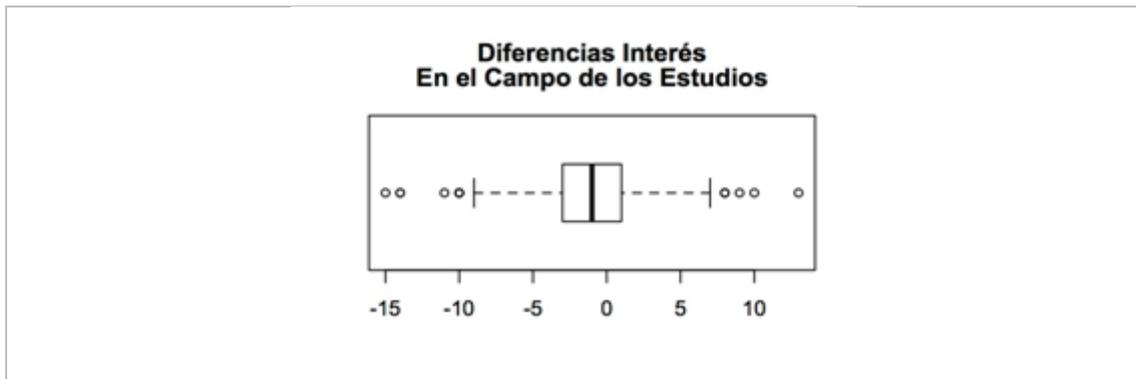


Figura 18. Comparación de las puntuaciones de la Escala de Espectativas ($n=295$).

Ningún factor está estadísticamente relacionado con las diferencias de las puntuaciones en los dos períodos.

En resumen, los valores de la escala de interés tienden a ser elevados; no obstante, en comparación con los resultados del cuestionario basal, los valores al final del primer curso tienden a ser menores que al principio. No existen características sociodemográficas y académicas que estén relacionadas con las diferencias de puntuaciones.

4.5.3. Escala de satisfacción

Objetivos específicos

OBJETIVO 19: *Analizar cómo varía el grado de satisfacción durante el primer año académico, de forma global y según las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.*

A partir de la distribución de las puntuaciones otorgadas a este ítem (figura 19), el grado de satisfacción general en el cuestionario de seguimiento es de un valor mediano de 7, siendo el valor máximo de 10 ($n = 289$). Cuando se comparan las puntuaciones en los períodos se observa que los valores tienden a ser menores, y las diferencias son significativas, aunque la mediana de las diferencias es 0 (Figura 20).

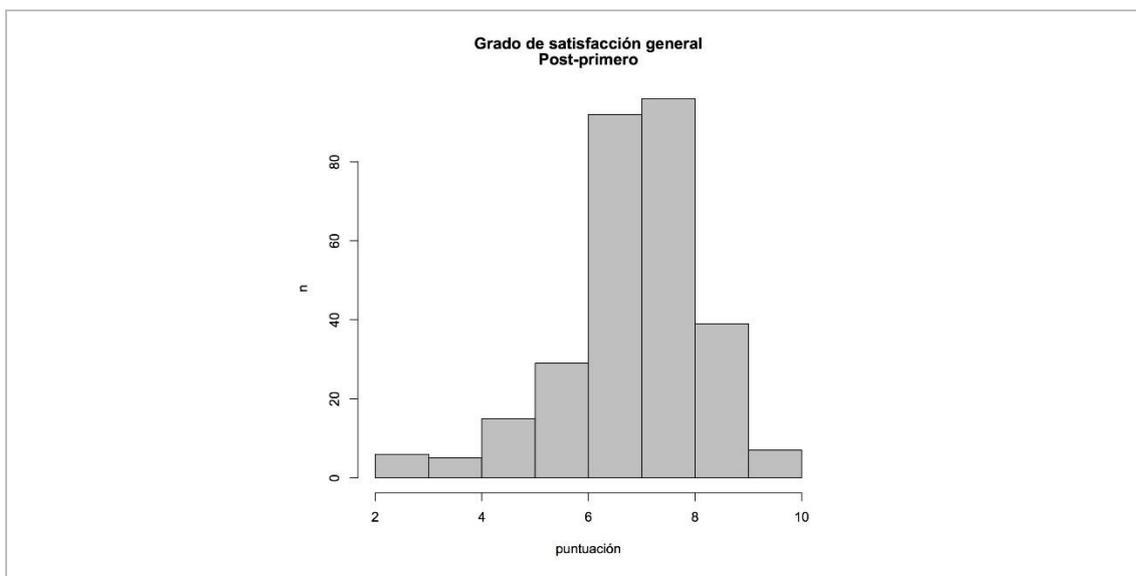


Figura 19. *Distribución de puntuaciones en el grado de satisfacción general. Cuestionario de seguimiento ($n=295$)*

RESULTADOS

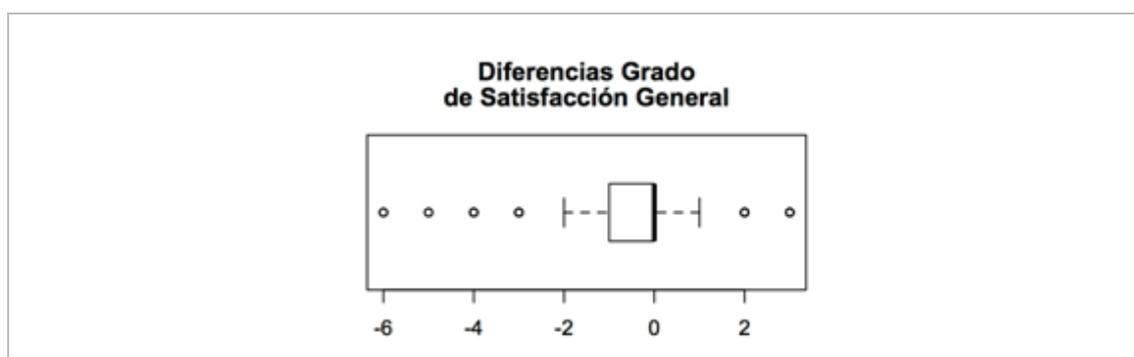


Figura 20. Comparación de las puntuaciones de la Escala de Satisfacción ($n=295$).

Únicamente trabajar en el sector sanitario está estadísticamente relacionado con las diferencias en el ítem "Grado de Satisfacción". Los estudiantes que trabajan en el sector sanitario están menos satisfechos al final del primer año de estudio (mediana de -1 vs. mediana de 0 respectivamente) (Tabla 55).

Tabla 55. Distribución de las diferencias en la Escala de Interés en el campo de estudio ($n=295$).

	n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Trabajar en el sector sanitario				
Si	39	-1	-1 ; 0	0,046
No	71	0	-1 ; 1	
No trabaja	168	0	-1 ; 0	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Por último, en cuanto al ítem "Volver a elegir la carrera", en la Tabla 56 se observa que prácticamente todos los estudiantes volverían a elegir la carrera en los dos períodos de estudio (92%) y sólo un 5,2% de los estudiantes ha cambiado de opinión. El 2% han pasado del "Sí" al "No", el 3% del "No" al "Sí", sin diferencias en las prevalencias (Prueba de McNemar: $p = 0,44$). Considerando que no hubo diferencias en la distribución global, no se analizaron los cambios en este ítem según las características sociodemográficas y académicas.

RESULTADOS

Tabla 56. Comparación de las respuestas al ítem “Volver a elegir la carrera” al inicio y final del primer año académico. (n= 295).

Cuestionario basal	Cuestionario post-primero	
	Sí	No
	n (%)	n (%)
Sí	263 (92,0%)	6 (2,1%)
No	9 (3,1%)	8 (2,8%)

En resumen, los alumnos siguen teniendo un alto grado de satisfacción (Mediana de 7, con máximo de 10), aunque los valores tienden a ser menores que al principio. Como aspecto significativo hay que destacar que, entre los dos periodos, los estudiantes que trabajan en el sector sanitario están menos satisfechos al final del primer año.

En cuanto al ítem “Volver a elegir la carrera”, prácticamente todos los alumnos la volverían a elegir, sin cambios significativos.

OBJETIVO 5: Analizar el cumplimiento de las expectativas durante el primer año académico del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

4.6. Análisis del cumplimiento de las expectativas durante el primer año académico

4.6.1. Análisis del cumplimiento en la Escala de expectativas

Objetivos específicos

OBJETIVO 20: *Describir el cumplimiento de las expectativas de forma global y según las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.*

A continuación se presenta la distribución de los ítems de la Escala Expectativas cumplidas después del primer curso, de forma global y según las características sociodemográficas.

En la Figura 21 se muestran los diagramas de caja de las respuestas a los ítems que recogen las expectativas cumplidas en el cuestionario post-primero. Se puede observar que a excepción de los ítems EC45 “Haber hecho nuevos amigos” y EC52 “Haberse divertido”, con valores medianos de 7 y 6 respectivamente, el resto de ítems no han obtenido puntuaciones medianas superiores de 4 ó 5. En algunos casos las expectativas cumplidas han sido más bajas: EC53 “Gran parte de los estudios ha sido práctica” (valor mediano de 2) y EC54 “Haber conseguido becas y premios”.

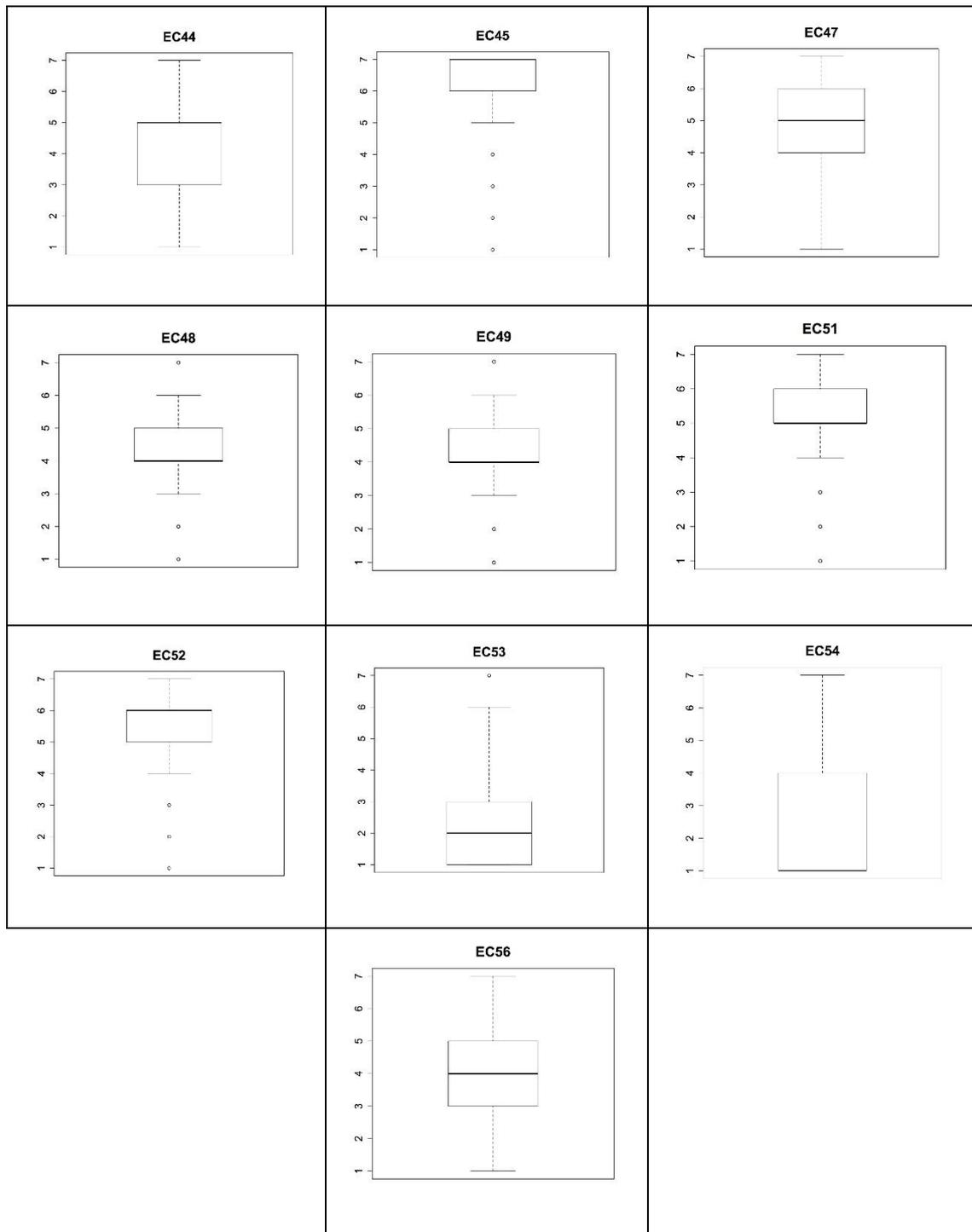


Figura 21. Distribución de los ítems de la Escala de Expectativas cumplidas. Cuestionario de seguimiento (n = 295).

En las Tablas 57 a 62 se muestra la distribución de las puntuaciones de las expectativas cumplidas según las características sociodemográficas y académicas.

RESULTADOS

Tabla 57. Distribución del ítem EC44 “Haber llegado a ser una mejor persona” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario de seguimiento. (n = 295)

		n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Sexo	Mujer	240	5	4 ; 6	0,011
	Hombre	53	4	2 ; 5	
Edad	17 - 18	142	5	4 ; 6	0,025
	19 - 24	118	4	3 ; 5	
	> 24	33	4	2 ; 5	
Vía de Acceso	PAU	204	5	4 ; 6	0,001
	CFGS	73	4	3 ; 5	
	Otra vía	15	4	2 ; 4,5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Se observan diferencias significativas en la distribución de las expectativas cumplidas en el ítem EC44 “Llegar a ser una mejor persona” (Tabla 57) según el sexo, la edad y la vía de acceso. Las mujeres, los estudiantes entre 17 y 18 años y los que entraron vía PAU presentan puntuaciones más elevadas en este ítem. En cuanto al ítem EC45 “Hacer nuevos amigos” (Tabla 58), se observan diferencias según el sexo, la edad y el trabajar en sanidad o no. La vía de acceso se encuentra en el límite de la significación ($p < 0,06$). De nuevo, las mujeres y los estudiantes más jóvenes presentan puntuaciones más elevadas en este ítem. Por otra parte, los que trabajan en el sector de sanidad puntúan más bajo este ítem.

Tabla 58. Distribución del ítem EC45 “Haber tenido nuevos amigos” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario de seguimiento (n = 295)

		n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Sexo	Mujer	241	7	6 ; 7	0,044
	Hombre	53	6	5 ; 7	
Edad	17 - 18	142	7	6 ; 7	0,009
	19 - 24	119	7	5 ; 7	
	> 24	33	6	5 ; 7	
Trabajar en el sector sanitario	Si	41	6	5 ; 7	0,015
	No	75	7	5 ; 7	
	No trabaja	175	7	6 ; 7	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

En cuanto a los ítems EC47 “Adaptarse al ámbito académico”, EC48 “Tener buenas notas” y EC49 “Implicarse en la comunidad”, no se observan diferencias significativas en su distribución para ninguna de las características sociodemográficas consideradas.

En la Tabla 59 se puede ver que únicamente existen diferencias significativas en la distribución del ítem EC51 “Haber aprendido cosas nuevas sobre sí mismo” según el sexo, siendo las mujeres las que puntúan con valores más elevados en este ítem. Por otra parte en cuanto al ítem EC52 “Haberse divertido” (Tabla 60), no se observan diferencias según el sexo ni el orden de preferencia de la carrera, en cambio se observa que los mayores de 25 años y los que entraron por otra vía de acceso puntúan de forma significativamente más baja este ítem, mientras que los que no trabajan la puntúan de forma significativamente mayor que los que sí lo hacen (sea o no en el sector sanitario).

Tabla 59. Distribución del ítem EC51 “Haber aprendido cosas nuevas sobre si mismo” según el sexo. Cuestionario de seguimiento (n = 295).

	n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Sexo				
Mujer	240	5	5 ; 6	0,017
Hombre	53	5	4 ; 6	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Tabla 60. Distribución del ítem EC52 “Haberse divertido” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario de seguimiento (n = 295).

	n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Edad				
17 - 18	142	6	5 ; 6,75	<10⁻³
19 - 24	119	6	5 ; 6	
> 24	32	5	4 ; 5	
Trabajar en el sector sanitario				
Si	40	5	4 ; 6	0,002
No	76	5	5 ; 6	
No trabaja	174	6	5 ; 6	
Vía de Acceso				
PAU	205	6	5 ; 6	0,018
CFGS	72	6	5 ; 7	
Otra vía	15	5	3,5 ; 5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

En cuanto al ítem EC53 “Gran parte de los estudios ha sido práctica”, no se observan diferencias significativas para ninguna de las características consideradas, aunque la edad y la vía de acceso se encuentran en el límite de significación ($p < 0,06$ y $p < 0,08$, respectivamente). En ambos casos, puntúan más bajo en este ítem los mayores de 25 años y los que entraron por otras vías a la universidad, distintas de las PAU o los CFGS.

En cuanto al ítem EC54 “Haber conseguido becas y premios” son los más jóvenes y los que entraron por la vía de CFGS los que puntúan significativamente más alto esta expectativa cumplida. En el resto de características no se observan diferencias significativas (Tabla 61). Por último, en el ítem EC56 “No tener demasiado trabajo”, los que trabajan en sanidad puntúan de forma significativamente menor este ítem, mientras que los que entraron con preferencia tercera o superior a esta carrera lo puntúan con valores más elevados (Tabla 62). Para el resto de características no se observan diferencias significativas. La vía de acceso se encuentra al límite de la significación ($p < 0,07$), siendo los que entraron vía PAU los que valoran con puntuaciones más elevadas este ítem.

Tabla 61. Distribución del ítem EC54 “Haber conseguido becas y premios” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario de seguimiento ($n = 295$).

		n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Edad	17 - 18	143	1	1 ; 2	0,01
	19 - 24	119	1	1 ; 5	
	> 24	33	1	1 ; 4	
Vía de Acceso	PAU	206	1	1 ; 4	0,009
	CFGS	73	2	1 ; 5	
	Otra vía	15	1	1 ; 3,5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

Tabla 62. Distribución del ítem EC56 “No haber tenido demasiado trabajo” según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario de seguimiento (n = 295).

	n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Trabajar en el sector sanitario				
Si	41	3	2 ; 4	0,046
No	76	4	2,75; 5	
No trabaja	175	4	3 ; 5	
Orden de preferencia				
1	209	4	3 ; 5	0,043
2	50	3	2 ; 5	
> 2	36	4	4 ; 5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

En resumen, los alumnos refieren no haber cumplido en su totalidad la mayoría de expectativas durante el primer curso. A excepción de las expectativas “Haber hecho nuevos amigos” y “Haberse divertido”, que sí se han puntuado con valores máximos (por lo que se deduce que sí se ha alcanzado esa meta en el primer curso), el resto de expectativas obtienen puntuaciones medianas de 4-5. El “Haber conseguido becas y premios” y “Que gran parte de los estudios sea práctica”, son las dos expectativas que los alumnos han puntuado más bajo.

Relacionando las expectativas subjetivas de cumplirse en el primer año, con las características de estudio, se observan diferencias significativas en la distribución de casi todas ellas (ver **Tabla 63**).

Tabla 63. Asociación entre las características de los estudiantes y las respuestas al cuestionario de seguimiento (durante este primer año).

	Sexo	Edad	Trabajar en el sector sanitario	Vía de Acceso	Orden de Preferencia
E1- Llegar a ser una mejor persona	0,011 mujeres +	0,025 (17-18) +	<i>0,057</i> <i>No tr +</i>	0,001 PAU +	NS
E3 - Hacer nuevos amigos	0,044 mujeres +	0,009 (17-18) +	0,015 Sanidad -	<i>0,059</i> <i>PAU +</i>	NS
E5 - Adaptarse al ámbito académico	NS	NS	NS	NS	NS
E7 - Tener buenas notas	0,16	NS	NS	NS	NS
E9 - Divertirse	NS	< 10⁻³ >25 -	0,002 No tr +	0,018 Otro -	NS
E11 - Implicarse en la Comunidad	NS	NS	NS	NS	NS
E13 - Aprender cosas nuevas sobre sí mismo	0,017 mujeres +	NS	NS	0,15	NS
E15 - Gran parte de los estudios ha sido práctica	NS	<i>0,059</i> >25 -	NS	<i>0,073</i> <i>Otro -</i>	0,13
E17 - Conseguir Becas y Premios	0,18	0,010 >19 +	NS	0,009 CFGS +	NS
E19 - No tener demasiado trabajo	NS	0,16	0,046 Sanidad -	<i>0,064</i> <i>PAU +</i>	0,043 Tercer +
E16 - Esperar que Gran parte de los estudios sea práctica	NS	0,17	NS	NS	NS

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores
NS: no significativo

Las mujeres presentan puntuaciones más elevadas que los hombres y por tanto asumen una consecución de expectativa mayor durante el primer curso a “Llegar

RESULTADOS

a ser una mejor persona”, “Hacer nuevos amigos” y “Aprender cosas sobre sí mismo”.

En cuanto a la edad, los alumnos más jóvenes (17-18 años) presentan puntuaciones más altas que el resto en “Llegar a ser una mejor persona” y “Hacer nuevos amigos”. Los que tienen una franja de edad comprendida entre 19 y 24 años puntúan más alto que el resto en “Conseguir becas y premios”. Los más mayores (>25 años), sin embargo, presentan puntuaciones más bajas que el resto a “Divertirse”.

Los alumnos que trabajan en sanidad presentan puntuaciones más bajas que el resto en la consecución de las expectativas “Hacer nuevos amigos” y “No tener demasiado trabajo para aprobar las asignaturas”, y los que no trabajan otorgan una puntuación mayor a la consecución de “Divertirse”.

En cuanto a la vía de acceso, los que acceden con PAU asumen que durante primero han cumplido la expectativa “Llegar a ser una mejor persona” más que el resto. Los que acceden por CFGS han puntuado más el haber “conseguido becas y premios” y los que han accedido por otras vías, puntúan menos el “divertirse”.

Por último, el orden de preferencia no está relacionado estadísticamente, a excepción de los alumnos que han elegido la carrera en tercer o mayor lugar, los cuales han otorgado puntuaciones más altas que el resto a la consecución de la expectativa “no tener demasiado trabajo para aprobar las asignaturas”.

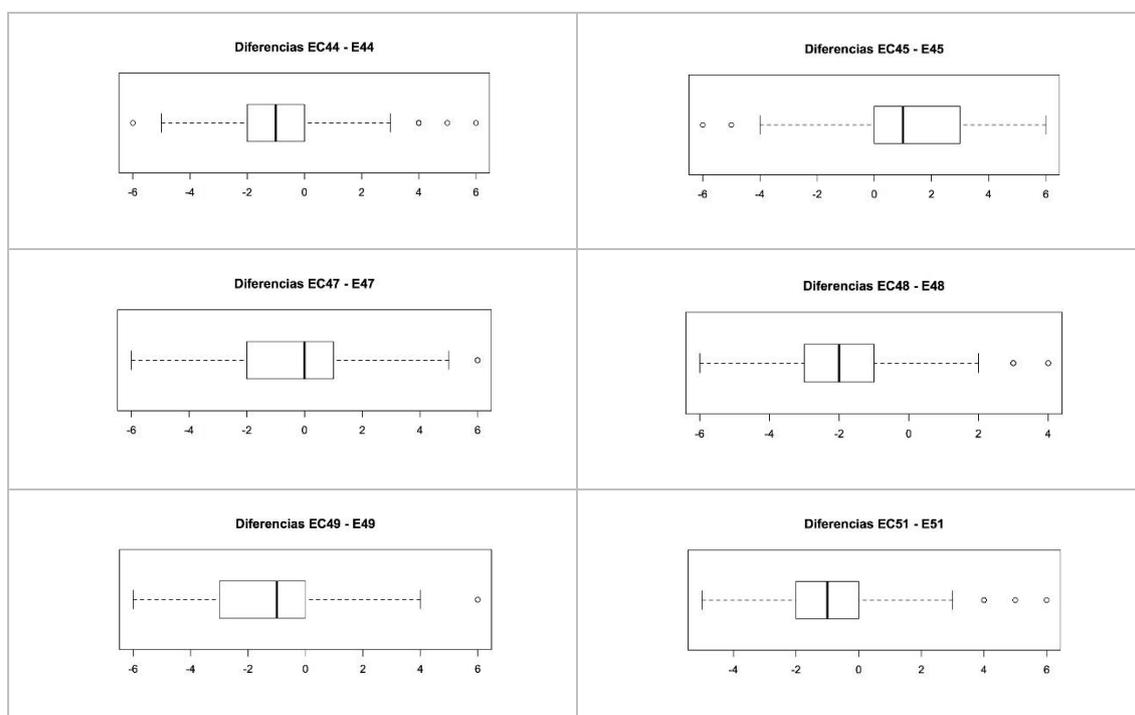
4.6.2. Análisis del cumplimiento de expectativas vs expectativa inicial

Objetivos específicos

OBJETIVO 21: Analizar las diferencias que existen entre las expectativas iniciales y el grado de cumplimiento que el alumno refiere al finalizar primero, de forma global y según las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes.

En el estudio de las expectativas cumplidas, se consideró de interés valorar las diferencias entre dichas expectativas y lo esperado al inicio del curso. En este sentido, una diferencia positiva (negativa) indica una mayor (menor) valoración del hecho de haber cumplido la expectativa, que de lo esperado al inicio.

En la Figura 22 y la Tabla 64 se presentan la distribución global de dichas diferencias y en las Tablas 65 a 68 se muestra la comparación de dichas diferencias según las características sociodemográficas y académicas consideradas.



RESULTADOS

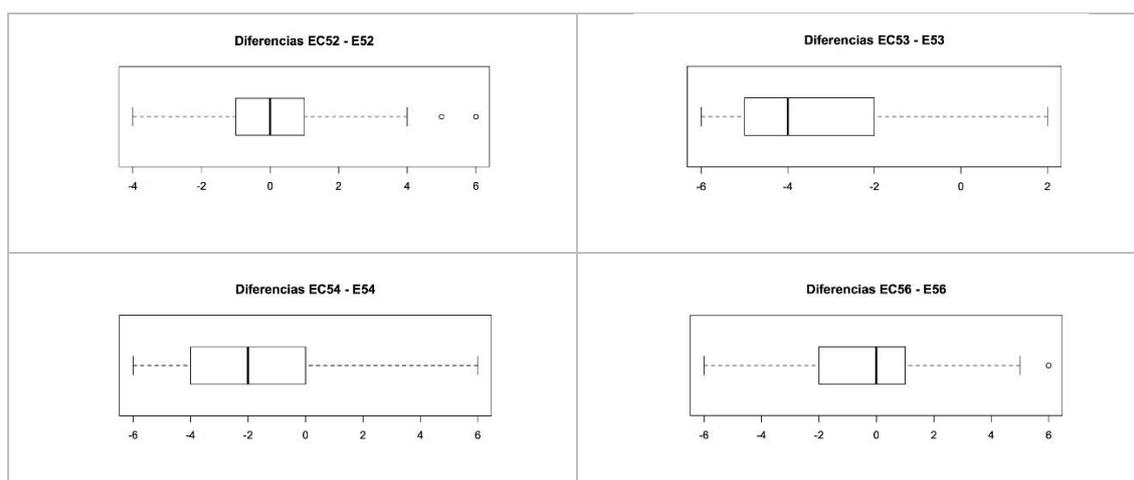


Figura 22. Distribución de las diferencias entre las expectativas cumplidas y esperadas. Cuestionario inicial y de seguimiento ($n = 295$).

Tabla 64. Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas. Cuestionario inicial y de seguimiento ($n = 295$).

	n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
EC44 - E44 Llegar a ser una mejor persona	292	-1	-2 ; 0	$< 10^{-6}$
EC45 - E45 Hacer nuevos amigos	293	1	0 - 3	$< 10^{-6}$
EC47 - E47 Adaptarse al ámbito académico	293	0	-2 ; 1	$< 0,001$
EC48 - E48 Tener buenas notas	293	-2	-3 ; -1	$< 10^{-6}$
EC49 - E49 Implicarse en la Comunidad	293	-1	-3 ; 0	$< 10^{-6}$
EC51 - E51 Aprender cosas nuevas sobre si mismo	292	-1	-2 ; 0	$< 10^{-6}$
EC52 - E52 Divertirse	292	0	-1 ; 1	0,076
EC53 - E53 Gran parte de los estudios sea práctica	292	-4	-5 ; -2	$< 10^{-6}$
EC54 - E54 Conseguir Becas y Premios	294	-2	-4 ; 0	$< 10^{-6}$
EC56 - E56 No tener demasiado trabajo	294	0	-2 ; 1	0,002

*: prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Todas las expectativas cumplidas se valoran con puntuaciones significativamente más bajas, excepto para el ítem EC45 “Hacer nuevos amigos”. Así, se esperaba menos para este ítem al inicio, y se ha valorado más favorablemente por haberse cumplido un año después (Figura 22 y Tabla 64). En los ítems EC47 “Adaptarse al ámbito académico” y EC56 “No tener demasiado trabajo” las diferencias fueron significativas, pero el valor mediano se sitúa en torno a 0. El ítem EC52, en este mismo sentido, está al límite de la significación ($p < 0,08$).

RESULTADOS

Ninguna característica sociodemográfica o académica está estadísticamente relacionada con las diferencias entre las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem "Llegar a ser una mejor persona".

En la Tabla 65 se observa que el sexo y la edad de los estudiantes están estadísticamente relacionados con las diferencias entre las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem "Hacer nuevos amigos". Las mujeres han cambiado más positivamente comparado con los hombres, y los de más de 24 años también, comparado con los de 24 años o menos. El hecho de trabajar en el sector sanitario está al límite de la significación ($p < 0,07$), con los estudiantes que ya trabajan teniendo una mediana de las diferencias más alta que los que no trabajan (mediana de 2 vs. mediana de 1 respectivamente).

En la Tabla 65.1 se presenta la comparación de las diferencias según la edad estratificada para hombres y mujeres, puesto que se observó una interacción significativa entre estas variables. Cuando se analizan los resultados estratificados según el sexo se observa que sólo en las mujeres la edad queda asociada con las diferencias en el ítem "Hacer nuevos amigos", siendo las de más de 18 años las que valoran más este ítem cumplido vs esperado, comparado con las de entre 17 y 18 años.

Tabla 65. Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC45 "Haber tenido nuevos amigos", según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial y de seguimiento. ($n = 295$).

		n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Sexo	Mujer	240	2	0 ; 3	0,027
	Hombre	53	1	0 ; 2	
Edad	17 - 18	141	1	0 ; 2	0,038
	19 - 24	119	1	1 ; 3	
	> 24	33	2	1 ; 3	
Trabajar en el sector sanitario		41	2	0 ; 3	0,060
	Si	74	2	1 ; 3	
	No	175	1	0 ; 3	
	No trabaja				

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

Tabla 65.1. Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC45 "Haber tenido nuevos amigos", según la edad, estratificando en hombres y mujeres. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295).

	N	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Edad de las mujeres				
17 - 18	129	1	0 ; 2	0,007
19 - 24	90	2	1 ; 3	
> 24	21	2	2 ; 3	
Edad de los hombres				
17 - 18	12	1	0 ; 2	0,43
19 - 24	29	1	1 ; 1	
> 24	12	1,5	0,75 ; 2,25	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Ningún factor está significativamente con las diferencias en las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem "Adaptarse al ámbito académico".

La edad y la vía de acceso de los estudiantes están significativamente asociadas con las diferencias entre expectativas cumplidas y esperadas en el ítem "Tener buenas notas". Los estudiantes de menos de 24 años han cambiado más de parecer en el primer año académico, considerando que se corresponde menos comparado con los de más de 24 años. Igualmente los que vienen por la vía PAU han cambiado más de parecer, considerando que se corresponde menos, comparado con los otros. El sexo de los estudiantes está al límite de la significación ($p < 0,06$). Las mujeres presentan una diferencias medianas mayores, en sentido negativo, que los hombres (mediana de -2 vs mediana de -1 respectivamente) (Tabla 66).

Tabla 66. Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC48 "Haber tenido buenas notas", según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295).

	N	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Sexo				
Mujer	241	-2	-3 ; -1	0,056
Hombre	53	-1	-2 ; 0	
Edad				
17 - 18	142	-2	-3 ; -1	0,042
19 - 24	119	-2	-3 ; -1	
> 24	33	-1	-2 ; 0	
Vía de Acceso				
PAU	205	-2	-3 ; -1	0,013
CFGS	73	-1	-2 ; 0	
Otra vía	15	-2	-2 ; 0	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

RESULTADOS

En la Tabla 66.1 se compara la distribución de las diferencias en este ítem según la edad y la vía de acceso, estratificando en hombres y mujeres. Se observa entonces que sólo en las mujeres, la vía de acceso queda asociada con las diferencias en el ítem "Tener buenas notas". Se observa que las que vienen por la vía PAU u otra valoran menos las expectativas cumplidas que las esperadas para este ítem, comparado con las que vienen por la vía CFGS.

Tabla 66.1. Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC48 "Haber tenido buenas notas", según la edad y la vía de acceso, estratificando en hombres y mujeres. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295).

		n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Mujeres					
Edad					
	17 - 18	130	-2	-3 ; -1	0,26
	19 - 24	90	-2	-3 ; -1	
	> 24	21	-1	-2 ; 0	
Vía de Acceso					
	PAU	178	-2	-3 ; -1	0,037
	CFGS	54	-1	-2 ; 0	
	Otra vía	9	-2	-2 ; -1	
Hombres					
Edad					
	17 - 18	12	-1,5	-3,25 ; -1	0,34
	19 - 24	29	-1	-2 ; 0	
	> 24	12	-0,5	-2 ; 1,25	
Vía de Acceso					
	PAU	27	-1	-3 ; -0,5	0,69
	CFGS	19	-1	-2 ; 0,5	
	Otra vía	6	-1	-2 ; 1,5	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Únicamente trabajar en el sector sanitario está significativamente asociado con las diferencias entre las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem "Implicarse en la Comunidad". Los estudiantes que no trabajan han cambiado más de parecer, diciendo que se corresponde menos, comparado con los otros (mediana de -2 vs. mediana de 1- respectivamente) (Tabla 67).

Por otro lado, ningún factor está estadísticamente relacionado con las diferencias entre las expectativas cumplidas y esperadas en los ítems "Aprender cosas nuevas sobre sí mismo" , "Gran parte de los estudios sea práctica" y "Haberse divertido".

RESULTADOS

Tabla 67. Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC49 "Haberse implicado en la comunidad", según el trabajo. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295).

	n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Trabajar en el sector sanitario				
Si	40	-1	-2 ; 1	0,014
No	75	-1	-2 ; 0	
No trabaja	175	-2	-3 ; -1	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Todos los factores, salvo trabajar en el sector sanitario, están estadísticamente relacionados con las diferencias entre las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem "Conseguir Becas y Premios " (Tabla 68). Las mujeres, los estudiantes entre 17 y 18 años, los que llegaron por la vía PAU, y los que han elegido esta carrera en preferencia segunda o más, han otorgado menor puntuación a las expectativas cumplidas que a las esperadas al inicio del primer curso, comparado con los otros.

En la Tabla 68.1 se presenta la comparación según la edad y la vía de acceso estratificando según hombres y mujeres. En este caso, sólo se observan diferencias significativas en las mujeres, para la edad y la vía de acceso. Las estudiantes que tienen entre 17 y 18 años valoran mucho menos este ítem como cumplido que como esperado, comparado con las de más de 18 años. Las que vienen por la vía PAU u otra valoran menos este ítem como cumplido vs esperado, comparado con las que vienen por la vía CFGS.

RESULTADOS

Tabla 68. Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC54 “Haber conseguido becas y premios”, según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295).

		n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Sexo	Mujer	241	-2	-4 ; 0	0,008
	Hombre	53	0	-3 ; 1	
Edad	17 - 18	142	-3	-4 ; -1	< 10 ⁻³
	19 - 24	119	-1	-3 ; 0,5	
	> 24	33	-1	-3 ; 1	
Vía de Acceso	PAU	205	-3	-4 ; 0	0,002
	CFGS	73	-1	-3 ; 1	
	Otra vía	15	-1	-3 ; 1	
Orden de preferencia	1	208	-2	-4 ; 0	0,039
	2	50	-3	-4 ; -1,25	
	> 2	36	-3	-5 ; -0,75	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Tabla 68.1. Comparación de las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem EC54 “Haber conseguido becas y premios”, según las características sociodemográficas y académicas. Cuestionario inicial y de seguimiento (n = 295).

		n	Mediana	Q1 ; Q3	Valor p*
Mujeres					
Edad	17 - 18	130	-3	-4 ; -1	0,009
	19 - 24	90	-2	-3 ; 0,75	
	> 24	21	-2	-3 ; 0	
Vía de Acceso	PAU	178	-3	-4 ; -1	< 10 ⁻³
	CFGS	54	0	-3 ; 1	
	Otra vía	9	-2	-3 ; 1	
Hombres					
Edad	17 - 18	12	-3	-3,25 ; -0,5	0,23
	19 - 24	29	0	-2 ; 0	
	> 24	12	0	-1,25 ; 1	
Vía de Acceso	PAU	27	0	-3 ; 1	0,17
	CFGS	19	-2	-4 ; 0	
	Otra vía	6	0	-0,75 ; 0,75	

* : W de Wilcoxon para el sexo o K de Kruskal Wallis para los otros factores

Por último, ningún factor está significativamente asociado a las diferencias entre las expectativas cumplidas y esperadas en el ítem “No tener demasiado trabajo”.

En resumen, si comparamos las puntuaciones de expectativa al inicio del curso y el grado de grado de cumplimiento al final del curso, se observa que todas las expectativas cumplidas se puntúan más bajo que las del inicio de curso a excepción de “Hacer nuevos amigos”. En este ítem, las mujeres puntúan más alto que los hombres, y dentro de este grupo, las de edades superiores a 18 años puntúan más alto que el resto.

Las mujeres muestran cambios significativos en el primer año académico, puntuando menos la expectativa de “Haber conseguido becas y premios”. Dentro de las mujeres, las más jóvenes (17-18 años) y las procedentes de PAU presentan puntuaciones inferiores al resto. Por otro lado, los alumnos que eligieron la carrera en segunda preferencia o superior, también presentan puntuaciones más bajas.

En relación al ítem “Tener buenas notas”, la edad está estadísticamente relacionada. Los alumnos de menos de 24 años, otorgan puntuaciones más bajas que los mayores. En el ítem “Haberse implicado en la comunidad”, el hecho de trabajar también está estadísticamente relacionado; los alumnos que no trabajan, también puntúan más bajo que los que trabajan.

OBJETIVO 6: Identificar la existencia de perfiles determinados de estudiantes según las respuestas en los cuestionarios, al inicio del Grado de Enfermería de la Universitat de Barcelona.

4.7. Identificación de grupos de estudiantes según las respuestas en las escalas al inicio del estudio

4.7.1. Análisis de Componentes Principales

El primer plano factorial del Análisis de Componentes Principales (ACP) (dimensiones 1 y 2) explica el 34,5 % de la varianza total de los datos (Figura 1). La primera dimensión (22,6%) está formada esencialmente por las subescalas de la escala "Tipo de motivación del alumnado", (Regulación introyectada, Regulación Identificada, Motivación intrínseca al conocimiento, Motivación intrínseca al logro, Motivación intrínseca a las expectativas estimulantes), y el ítem D33 "Capacidad de Decisión", y las subescalas de Expectativas. La segunda dimensión (11,9%) está formada por las subescalas Interés hacia los estudios y el Grado de Satisfacción, muy correlacionadas entre sí, además de la Amotivación, la Regulación externa y los ítems D31 "Buen Salario" y D35 "Prestigio Social", también muy correlacionados. Las otras dimensiones recogen menos del 8% de la varianza (Figura 23).

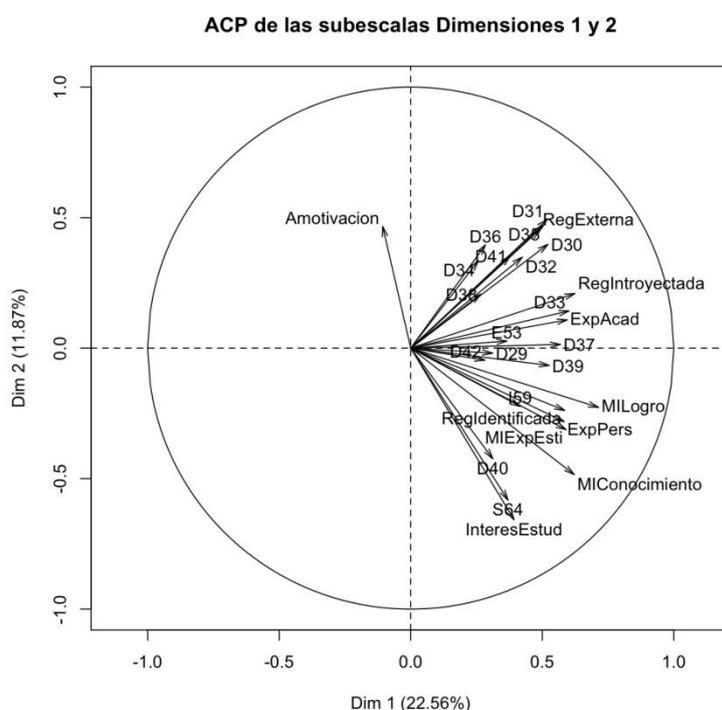


Figura 23. Dimensiones 1 y 2 del análisis de componentes principales. Cuestionario inicial (n= 339).

4.7.2. Clasificación ascendente jerárquica

La clasificación de los estudiantes se ha realizado a partir de las 5 primeras dimensiones del ACP de los ítems y las subescalas consideradas (52,6% de la varianza total). El árbol jerárquico obtenido (Figura 24) y los valores de la pérdida de inercia inter grupo (Figura 25) sugieren una clasificación de los estudiantes en 4 grupos.

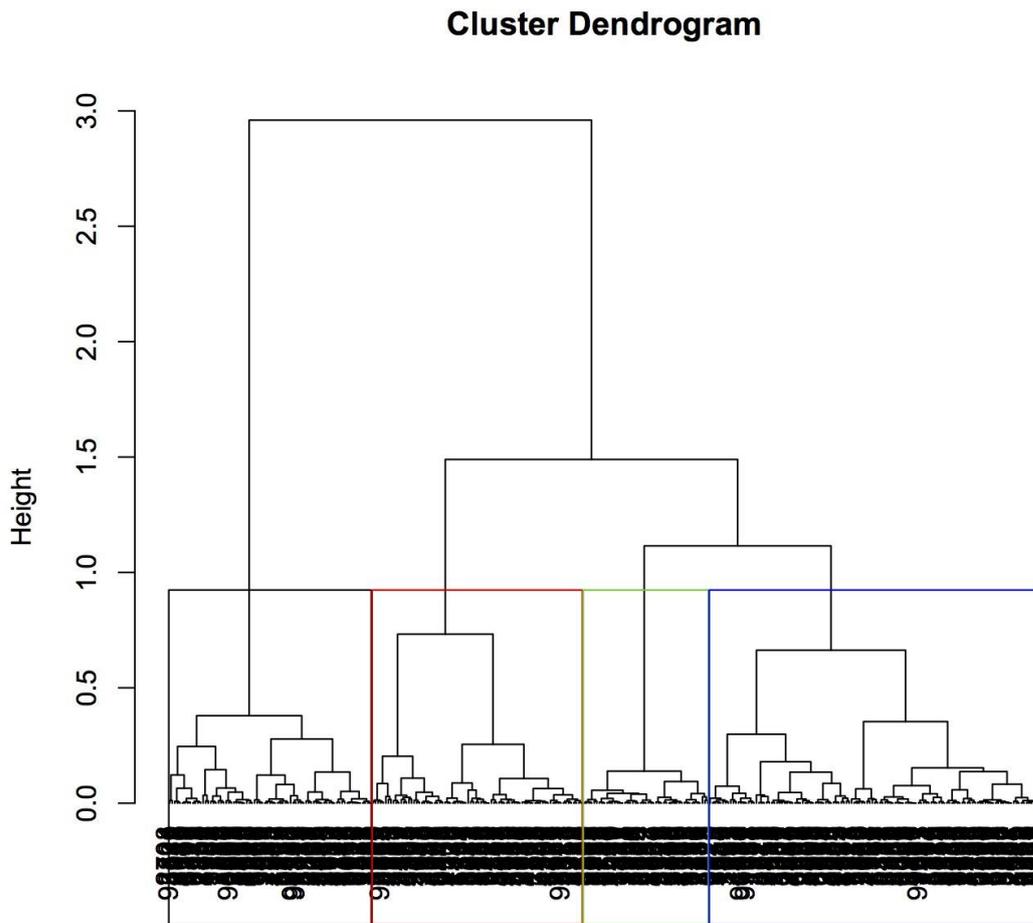


Figura 24. *Árbol de la clasificación ascendente jerárquica de los estudiantes*

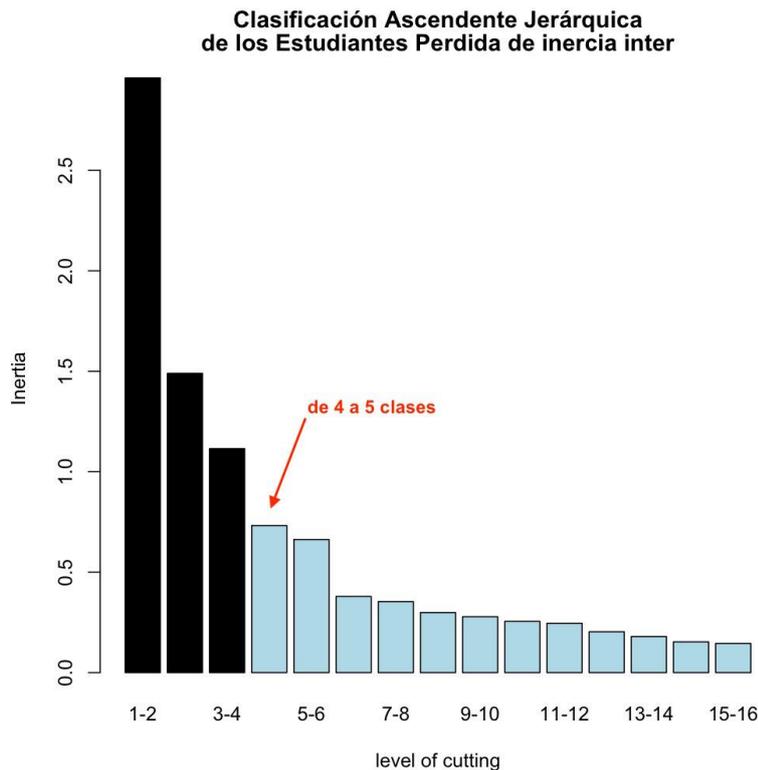


Figura 25. *Perdida de inercia inter clase a cada agrupación*

Las subescalas que contribuyen más en la clasificación de los estudiantes son 5 de las subescalas de la escala "Tipo de motivación": "Motivación Intrínseca al Conocimiento", "Motivación Intrínseca al Logro", Motivación Intrínseca a las Expectativas Estimulantes", "Regulación Introyectada" y "Regulación Externa", y los ítems D35 "Prestigio Social", D31 "Buen Salario", las subescalas "Expectativas de Crecimiento y Rendimiento Personal", e "Interés en el Campo de Estudio".

Los 65 estudiantes de la clase 1 (Figura 26, color negro) se proyectan a la izquierda del primer plano factorial, es decir, tienen valores de los ítems y subescalas inferiores a los valores medios del conjunto de los estudiantes. Los 90 estudiantes de la clase 2 (Figura 26, color rojo) se sitúan cerca del eje de la segunda dimensión, por encima. Los 111 estudiantes de la clase 3 (Figura 26, color verde) se sitúan cerca del eje de la segunda dimensión, por debajo. Por último, los 73 estudiantes de la clase 4 (Figura 26, color azul) se proyectan a la

RESULTADOS

derecha del primer plano factorial con valores de los ítems y subescalas superiores a los valores medios del conjunto de los estudiantes.

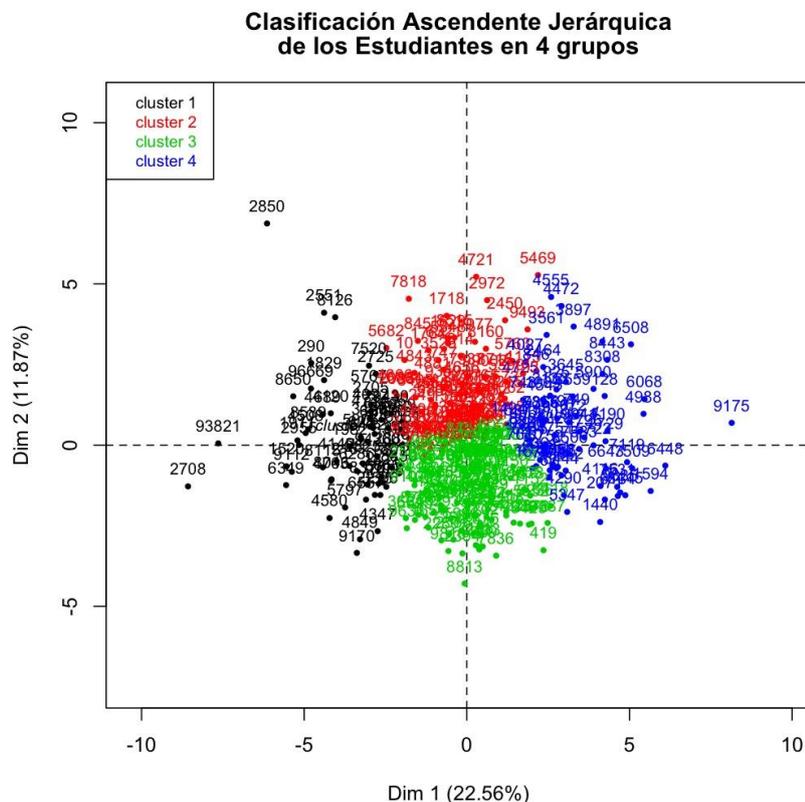


Figura 26. Representación de las clases obtenidas en el primer plano del Análisis de Componentes Principales. Cuestionario inicial (n=339).

La clase 1 (color negro) se caracteriza por estudiantes que tienen valores inferiores a las medias del conjunto de los estudiantes, para gran parte de los ítems y las subescalas considerados. Mientras que la clase 4 (color azul) incluye mayoritariamente estudiantes con valores superiores a la media.

En cuanto a la clase 2 (color rojo) se observan las siguientes características: Regulación Externa, Amotivación, D31, D30, D36, Expectativas Académicas, D35, D41, Regulación Introyectada y D32 con valores superiores a las medias del conjunto de los estudiantes; y D42, Regulación Identificada, Expectativas Personales, D40, Motivación Intrínseca a Expectativas Estimulantes, Motivación

RESULTADOS

Intrínseca al Conocimiento, Satisfacción e Interés por los estudios inferiores a las medias del conjunto de los estudiantes.

Tabla 69. Puntuaciones del perfil “clase 2” del alumno de primer curso. Cuestionario inicial.

Puntuaciones superiores a la media	Puntuaciones inferiores a la media
Regulación Externa	Regulación Identificada
Regulación Introyectada	Motivación Intrínseca a Expectativas Estimulantes
Amotivacion	Motivación Intrínseca al Conocimiento
D31- Buen salario	D42-Tener experiencias propias o de un ser querido con la enfermedad
D30- Seguridad en el empleo	D40-Me gusta ayudar a los demás
D36-Medios de comunicación	Expectativas de crecimiento y rendimiento personal
D35-Prestigio social	Interés
D32-Promoción profesional	Satisfacción
D41-Profesión con horarios flexibles	
Expectativas de crecimiento y rendimiento Académico/Profesional	

La clase 3 (color verde) se caracteriza por estudiantes que tienen valores inferiores a la media del conjunto de los estudiantes, para los ítems y las subescalas siguientes: D38, D34, Regulación Externa, Amotivacion, D31, D30, D36, Expectativas Académicas, D35, D41, Regulación Introyectada, D32; superiores para los ítems y subescalas Interés y Satisfacción con los estudios, Motivación Intrínseca al Conocimiento, D40, Expectativas Personales, Regulación Identificada, Motivación Intrínseca a Expectativas Estimulantes, Motivación Intrínseca al Logro superiores a las medias del conjunto de los estudiantes.

RESULTADOS

Tabla 70. Puntuaciones del perfil “clase 3” del alumno de primer curso. Cuestionario inicial.

Puntuaciones superiores a la media	Puntuaciones inferiores a la media
Motivación Intrínseca al Logro	Regulación Externa
Motivación Intrínseca al Conocimiento	Amotivacion
Motivación Intrínseca a Expectativas Estimulantes	D38-Familiares en el ámbito asistencial
Regulación Identificada	D34- Presión Familiar
D40-Me gusta ayudar a los demás	D31- Buen salario
Expectativas de crecimiento y rendimiento personal	D30- Seguridad en el empleo
Interés	D36-Medios de comunicación
Satisfacción	D35-Prestigio social
	D32-Promoción profesional
	D41-Profesión con horarios flexibles
	Expectativas de crecimiento y rendimiento Académico/Profesional
	Regulación Introyectada

4.7.3. Caracterización de los grupos de estudiantes obtenidos

En los diagramas de caja de las distribuciones de los ítems y subescalas que caracterizan más las clases (Anexo 6) se puede ver que la clase 1 (color blanco) tiene siempre los valores muy bajos, contrariamente a la clase 4 (color azul) que tiene siempre los valores muy altos, salvo para la Amotivación. Las clases 2 (color rojo) y 3 (color verde) son intermedias entre la 1 y la 4.

La clase 3 se distingue de la clase 2 por tener valores de medianas más altos para los ítems y subescalas Motivación Intrínseca al Logro, Motivación Intrínseca al Conocimiento, Expectativas de Crecimiento Personal, Interés en el Campo de Estudios, Grado de Satisfacción, Estimulo Intelectual, Ayudar a los demás. Mientras que en la clase 2 tienen valores de medianas más altas que la clase 3 para los ítems y subescalas Regulación Externa, Regulación Introyectada, Amotivación, Expectativas de Crecimiento Académico, Prestigio Social y Buen Salario

El sexo, la vía de acceso y el orden de preferencia no están estadísticamente relacionados con las clases de los estudiantes. Sin embargo, la edad y el hecho

RESULTADOS

de trabajar en el sector sanitario están al límite de la significación estadística ($p < 0,07$) (Tabla 69).

La clase 1 tiene el porcentaje mayor de estudiantes de 17 y 18 años, y el menor de estudiantes de 19 a 24 años. Por otro lado, la clase 3 tiene el porcentaje menor de estudiantes de más de 24 años. La clase 4 tiene el porcentaje mayor de estudiantes que trabajan en el sector sanitario y la clase 1 tiene el porcentaje mayor de estudiantes que trabajan en el sector no sanitario. Por último, la clase 3 tiene el porcentaje mayor de estudiantes que no trabajan.

Tabla 71. *Porcentaje de las características significativas de los estudiantes según la clase.*

	n	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	p*
Edad, % (n)						
17 - 18	167	61,5 (40)	46,7 (42)	51,4 (57)	38,4 (28)	
19 - 24	131	23,1 (15)	40,0 (36)	40,5 (45)	47,9 (35)	
> 24	41	15,4 (10)	13,3 (12)	8,1 (9)	13,7 (10)	0,059
Trabajar en el sector sanitario, % (n)						
Si	47	7,8 (5)	15,7 (14)	11,8 (13)	20,5 (15)	
No	89	39,1 (25)	28,1 (25)	21,8 (24)	20,5 (15)	
No trabaja	200	53,1 (34)	56,2 (50)	66,4 (73)	58,9 (43)	0,066

* prueba Chi-cuadrado

5. DISCUSIÓN

5. DISCUSIÓN

5.1. Discusión de los resultados obtenidos

En este trabajo se analizan la motivación y las expectativas de un grupo de estudiantes de la *Universitat de Barcelona* que iniciaron sus estudios de enfermería en el curso académico 2013-2014.

Se han estudiado la motivación y las expectativas al inicio del primer curso y al acabar el primer año académico. Se establecieron seis objetivos generales de estudio basándonos en las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. En los alumnos de nuevo ingreso en el grado de enfermería de la *Universitat de Barcelona* predomina una motivación intrínseca para realizar los estudios.

Hipótesis 2. El hecho de poder ayudar a los demás (altruismo) y el haber tenido algún contacto con la enfermedad, son los motivos principales por los que los alumnos eligen la carrera de enfermería de la *Universitat de Barcelona* como primera opción.

Hipótesis 3. Las expectativas académicas, profesionales y personales iniciales del alumno de primer curso de enfermería de la *Universitat de Barcelona* varían durante el primer año académico.

Hipótesis 4. El grado de interés general hacia los estudios y satisfacción hacia la carrera de enfermería, disminuye durante el primer año académico.

Hipótesis 5. El alumno que ingresa en los estudios de enfermería en la *Universitat de Barcelona*, mayoritariamente tiene un perfil en el que predominan factores motivacionales y expectativas de tipo intrínseco.

Con la finalidad de poder comprobar las hipótesis de estudio y cumplir los objetivos establecidos, se crearon diversos instrumentos y se realizaron los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios permitientes para comprobar su validez. Los resultados obtenidos demuestran buena validez de constructo de todos ellos.

Respecto a la validez de la EME-E, los resultados son similares a los primeros estudios realizados con la escala (Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1992) y a los realizados posteriormente (Cockley et al., 2001; Núñez et al., 2005). Al igual que en nuestro estudio, en todos ellos la subescala que obtiene un valor más bajo en consistencia interna, es la regulación identificada. Una explicación para este hecho es que, al ser el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada, puede generar cierta ambigüedad e incluso solaparse con las otras subescalas que corresponden a la motivación intrínseca (Núñez et al., 2005).

En relación a las diferencias según el género de los estudiantes, en nuestro estudio no se han evidenciado diferencias significativas sobre las puntuaciones obtenidas en las subescalas, al contrario que las que se han demostrado en otros estudios con alumnos universitarios de otras disciplinas (Vallerand et al., 1992; Tsorbatzoudis, Barkoukis y Grouios, 2001; Núñez et al., 2005) y con alumnos de enfermería (Heid, 2015). En todos ellos, las mujeres presentaban puntuaciones más altas en las subescalas de motivación intrínseca y regulación identificada que los hombres. En este sentido no se han encontrado evidencias que puedan explicar este hecho, por lo que se sugieren ulteriores investigaciones al respecto.

En cuanto a los análisis obtenidos sobre la escala de expectativas confeccionada a partir de la escala ya utilizada por Zysberg y Zisberg (2008), se han distinguido dos subescalas con buena consistencia interna. Estas subescalas definidas como “Expectativas de crecimiento y rendimiento Académico/Profesional” y “Expectativas de crecimiento y rendimiento personal”, coinciden con el término dicotómico empleado en la Teoría de los Contenidos de Metas (Deci et al., 1996; Vansteenkiste et al., 2010), en la que se enmarcan metas de tipo intrínseco y metas de tipo extrínseco. Si definimos a la expectativa como a la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta (Reeve, 1997), es congruente pensar que podemos relacionar este término dicotómico de metas extrínsecas o intrínsecas, con expectativas del mismo tipo.

Tal y como se extrae de los resultados obtenidos, el perfil motivacional del alumno de enfermería de la Universitat de Barcelona de nuevo ingreso, no difiere del referido en la literatura (Mooney et al., 2008; Kinanee, 2009; Ben Natan y

Becker, 2010; Dunnion et al., 2010; Diomidous et al., 2011; Usher et al., 2013; Crick et al., 2014; Halperin y Mashiach-Eizenberg, 2014). Los estudios realizados hasta el momento y los resultados obtenidos en esta investigación corroboran la hipótesis 1 (objetivo 2), demostrando que el alumno que decide iniciar unos estudios de enfermería en la Universitat de Barcelona, es un estudiante con una marcada motivación intrínseca. Los factores determinantes que podríamos categorizar como los relacionados con el interés genuino, tales como el “haberlo querido desde siempre”, el “querer ayudar a los demás” o el “estímulo intelectual” son los factores en los que puntúan más alto los alumnos en este estudio y también son los que se han encontrado con mayor frecuencia en investigaciones actuales (Jirwe y Rudman, 2012; Price et al., 2013; Usher et al., 2013; Arrigoni, Micheletti, Grugnetti, Ferrari, Borrelli, Montomoli y Pelissero, 2014; Halperin y Mashiach-Eizenberg, 2014; Wilkes et al., 2015). El cuidar es una característica innata del ser humano y, por tanto, es racional que el alumno que quiera iniciar estudios de enfermería tenga un marcado perfil altruista. Por otra parte, en este estudio los alumnos puntúan más bajo en aquellos determinantes más extrínsecos relacionados con factores externos. Este hallazgo no se comparte en otros estudios de países como China (Lai et al., 2006), Australia (McCabe, Nowak y Mullen, 2005) o Irlanda (Mooney et al., 2008), en los que se ha encontrado que factores como la seguridad en el empleo y la facilidad en encontrarlo, son factores iguales o más importantes que el hecho de tener intereses genuinos. Esto podría estar relacionado con que en estas zonas existe escasez de enfermeras y tienen serios problemas de reclutamiento, debido a que la profesión no es atractiva para los jóvenes.

Con los datos anteriormente obtenidos, parte de la hipótesis 2 (objetivo 2) de esta investigación queda confirmada, no obstante, no sucede lo mismo con el factor relacionado con el contacto con la enfermedad. Este contacto por parte propia o de un ser querido, es un aspecto remarcado en la literatura, y que puede ser determinante para que muchos jóvenes inicien sus estudios en la carrera (Lai et al., 2006; Toren et al., 2010; Diomidous et al., 2011; Crick et al., 2014). En contra de lo que se creía, se constata que no es uno de los aspectos más importantes entre los alumnos de enfermería de la Universitat de Barcelona; no obstante, al igual que se observa en otros estudios realizados en nuestro país

(Ramió, 2005; San Rafael et al., 2010), para un importante número de alumnos, es un factor determinante para elegir la carrera por lo que se necesitarían más estudios que profundizaran en este aspecto.

Tal y como también se demuestra en otros estudios (Miers et al., 2007; Mooney et al., 2008, Kinanee, 2009), los estereotipos que todavía el proceso cultural ha adjudicado a la mujer, la predisponen a dedicarse al cuidado de los demás. Esto ocasiona que el género se relacione con el motivo para elegir la carrera de enfermería; el “interés genuino” se prioriza en las mujeres y factores más “prácticos” y extrínsecos como el contacto con familiares en el ámbito sanitario o el tener una profesión con horarios flexibles, en los hombres.

Dada la prevalencia de factores de “Interés genuino” en la elección de la carrera de enfermería, es obvio que encontremos alumnos mejor motivados y con una gran motivación intrínseca hacia estos estudios. Los resultados evidencian que el alumno de enfermería que inicia sus estudios en la Universitat de Barcelona, tiene un alto grado de motivación autónoma compuesta (Ryan y Deci, 2000). Los resultados obtenidos concuerdan bastante con los obtenidos por Ballmann y Mueller (2008) en su investigación realizada en una facultad de Ciencias de la Salud de Estados Unidos, destacándose la regulación identificada y la motivación intrínseca al conocimiento como los tipos de motivación que mayoritariamente presentan estos alumnos. En este mismo estudio, al igual que en el nuestro, la regulación externa también recibió puntuaciones elevadas. Este hecho puede poner de manifiesto que, pese a que mayoritariamente los alumnos refieran factores determinantes altamente intrínsecos (interés genuino) para entrar en la carrera, y por tanto tengan un tipo de motivación muy autodeterminada, estos factores o motivos también coexisten con otros de carácter más extrínseco y relacionados con la presión interna por conseguir un trabajo que es bien valorado por el alumno, y que le ocasiona también niveles elevados de regulación externa.

En cuanto a las expectativas que tienen los alumnos universitarios, éstas son individualizadas y muy diversas (Nelson et al., 2008). Existen expectativas que pueden estar relacionadas con la calidad de la enseñanza, con las metas a largo o corto plazo o con el crecimiento personal. El análisis de estas expectativas

durante el primer año de carrera universitaria es necesario, ya que, como se ha visto anteriormente, estas pueden influir en el éxito académico del alumno, afectando a su rendimiento, la asistencia a clase, la probabilidad de abandono y la satisfacción general (Lobo y Gurney, 2014)

Los resultados que se desprenden de esta investigación demuestran que el alumno de enfermería que ingresa en la Universitat de Barcelona, es un alumno con un alto nivel de expectativas (personales, académicas y profesionales). Este hallazgo coincide con el llamado “mito del estudiante de primer año” acuñado por primera vez por Stern (1966; 1970) y que han compartido otros autores (Chonko, Tanner y Davis, 2002; Surgenor, 2011). Este concepto tiene que ver con que los estudiantes tienden a tener expectativas de la vida universitaria elevadas y poco realistas que, en muchas ocasiones, no concuerdan con sus experiencias reales posteriores. A su vez, este alto nivel de expectativas se corresponde con un elevado grado de interés y satisfacción al inicio de los estudios, tal y como también se demuestra en nuestra investigación. Este fenómeno sirve de argumento para apoyar las hipótesis 3 y 4 (objetivos 3, 4 y 5).

De los resultados que se han obtenido, se destaca la disminución de los niveles de expectativas, interés y satisfacción durante el primer curso. En este sentido, existen algunos estudios que argumentan que la experiencia universitaria influye en las expectativas del alumnado, modificándolas con el paso del tiempo (Bouldink, Kalra, Stelin y Zeithlaml, 1993; Licata y Maxham, 1999; Darlaston-Jones et al., 2003; Nellson et al., 2008); no obstante, existen estudios que concluyen que las expectativas se mantienen estables al transcurrir del tiempo (Hill, 1995). Esta estabilidad es defendida por el hecho de que los autores mantienen que las expectativas se forman en etapas educativas previas a la universidad; hecho que concuerda con la teoría propuesta por Lent et al. (1994), que vincula los determinantes académicos sociocognitivos, como las expectativas, con el entorno en que el individuo pasa su infancia y adolescencia.

Coincidiendo con los hallazgos de otras investigaciones (Ng et al., 2010; Ballo et al., 2015), en los resultados obtenidos sobre las expectativas relacionadas con variables sociodemográficas, se han encontrado diferencias significativas en cuanto a los niveles de expectativa inicial y a su cumplimiento al final del primer

año. Una de las variables que suscita más diferencias en los diferentes estudios es el género. En el caso de esa investigación, se han encontrado diferencias relacionadas con el cumplimiento de expectativas (las mujeres consideran haber alcanzado mayores expectativas de tipo intrínseco durante el primer año). No obstante, no se han encontrado diferencias en relación a los tipos de expectativa inicial. Este aspecto apoya las conclusiones de Zysberg y Berry (2005), que consideran que las diferencias de género en relación a las expectativas, son menos importantes de lo que uno podría sospechar.

Por último, los resultados obtenidos también contrastan con la hipótesis 5 (objetivo 6) de nuestra investigación. Pese a que se ha encontrado a un grupo mayoritario de alumnos con un perfil al que podríamos denominar “intrínseco”, con tendencia a la motivación intrínseca, factores determinantes de interés genuino, expectativas intrínsecas y un elevado interés y satisfacción, existe un porcentaje considerable de alumnos (casi una cuarta parte del total) que tienden hacia un perfil más “extrínseco”. Ante este hecho, no se han encontrado investigaciones que realicen una categorización del alumno en base a las variables cognitivo-conductuales tratadas en este estudio, no obstante puede llegar a confirmar el modelo estructural planteado al inicio de la investigación, necesitando, en este sentido, más estudios para profundizar en este hallazgo.

5.2. Limitaciones del estudio y líneas de investigación futuras

Señalamos a continuación algunas limitaciones que presenta este estudio y que generan potenciales líneas de investigación futura.

Una primera limitación está en el ámbito en el que se ha realizado el estudio, limitado a una única escuela de enfermería. Este hecho puede generar que la población no sea representativa al resto de Escuelas o Facultades de Cataluña. No obstante, tal y como describen otros autores, las características de los estudiantes de enfermería de Cataluña son muy similares (Moreno, 2015).

En futuras investigaciones se deberían realizar estudios multicéntricos.

Una segunda limitación está en el tiempo de seguimiento del estudiante ya que se evalúa sólo el primer curso académico. Sería interesante realizar investigaciones longitudinales que siguieran la evolución de la motivación, las expectativas, el interés y la satisfacción del alumno hasta finalizar la carrera.

Otra línea de investigación, podría considerar el explorar la relación existente entre los cuatro perfiles de alumnos encontrados y su desempeño académico correspondiente.

Una tercera limitación de estudio la podríamos encontrar en la metodología de estudio puramente cuantitativa. Al analizar constructos cognitivo-conductuales, sería interesante profundizar en ellos con instrumentos propios de la metodología cualitativa como entrevistas en profundidad o grupos focales, explorando otros factores que pudieran estar relacionados con las variables de estudio.

Otra limitación a destacar, es el hecho de haber tratado los resultados como si fuera un único grupo. Sería interesante analizar las diferencias entre los diferentes grupos académicos existentes (dos grupos de turno de mañana y dos de turno de tarde) y relacionarlas también con el desempeño académico y el índice de abandonos en la carrera. En este sentido, se podría determinar que perfil de alumno se encuentra predominantemente en un turno u otro.

5.3. Aplicabilidad práctica

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten conocer el perfil del alumno que ingresa en el grado de enfermería, y analizar factores cognitivo-conductuales que pueden influir en su experiencia universitaria y por tanto en su desempeño académico.

Los factores analizados, son importantes para comprender que tipo de motivación predomina en los estudiantes de enfermería de nuevo ingreso y conocer que es lo que esperan de la carrera. De igual forma podemos analizar cuales son los factores determinantes que favorecen a que un alumno inicie sus estudios. Esto nos puede permitir trabajar en estrategias futuras para fomentar el reclutamiento de alumnos.

Por otro lado, el analizar como se mantienen estas expectativas en el tiempo y como pueden llegar a incidir en el interés hacia los estudios y la satisfacción general, nos permite desarrollar estrategias para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, al definir los perfiles de alumnado e identificar a los alumnos que tienen un perfil más “extrínseco”, podemos trabajar en estrategias formativas para mejorar su motivación hacia los estudios y por tanto su satisfacción y desempeño académico.

6. CONCLUSIONES

6. CONCLUSIONES

En base a los objetivos de esta investigación y con los resultados obtenidos, se plantean las siguientes conclusiones:

1.- Para esta muestra, todas las subescalas del cuestionario EME-28 presentan una buena consistencia interna excepto la subescala de "Regulación Identificada" que presenta un menor coeficiente (0,51).

2.-En el cuestionario sobre expectativas del alumno con un modelo de dos subescalas, las dos subescalas presentan buena consistencia interna con coeficientes alfa de Cronbach $>0,7$

3.-Los estudiantes puntúan más alto en los tipos de motivación "Regulación Identificada" y la "MI al Conocimiento"; y los valores más bajos se encuentran en la "Amotivación" y la "MI a las expectativas estimulantes".

4.- El factor determinante para iniciar los estudios de enfermería, es el "Me gusta ayudar a los demás", seguido por "Siempre lo he querido" y "Capacidad de decisión en el trabajo".

5.- Casi la mitad de los estudiantes han puntuado con valores elevados el factor "Tener experiencias propias o de un ser querido con la enfermedad", por lo que es un factor condicionante para estos.

6.- Las mujeres presentan valores más altos que los hombres en factores intrínsecos como "Ayudar a los demás" o "Quererlo desde siempre", mientras que los hombres puntúan más alto en factores determinantes de carácter más extrínseco como "Tener familiares en el ámbito sanitario" o "Conseguir una profesión con horarios flexibles".

7.- Los alumnos tienen unos niveles de expectativas, interés y satisfacción muy elevados al inicio de la carrera.

8.- Al comparar los resultados de las expectativas al finalizar el primer curso, se observa que las expectativas hacia la carrera son significativamente mayores que al inicio.

CONCLUSIONES

9.- Pese a que los valores del grado de interés y satisfacción al final del primer curso se mantienen elevados, tienden a ser menores que al principio. En este sentido, los estudiantes que trabajan en el sector sanitario están menos satisfechos al final del primer año.

10.- A excepción de las expectativas “Haber hecho nuevos amigos” y “Haberse divertido”, los alumnos refieren no haber cumplido en su totalidad la mayoría de expectativas durante el primer curso.

11.-El análisis realizado sugiere una clasificación de los estudiantes en 4 grupos: El grupo 1 es el grupo minoritario, y presenta puntuaciones más bajas que el resto de alumnos en la mayoría de los ítems; el grupo 2 presenta puntuaciones más elevadas en aquellos ítems de carácter más extrínseco; el grupo 3, es el grupo mayoritario y presenta puntuaciones más elevadas en aquellos ítems de carácter más intrínseco; por último, el grupo 4 presenta puntuaciones más elevadas que el resto de alumnos en la mayoría de ítems.

12.-Los perfiles de alumnos con “tendencia intrínseca”, son alumnos que tienen factores determinantes de elección de carrera de tipo intrínseco, y también presentan puntuaciones más elevadas en las expectativas de crecimiento y rendimiento personal. Este grupo de alumnos, presentan mayor interés y satisfacción que el resto.

13.- Los perfiles de alumnos con “tendencia extrínseca”, son alumnos que tienen factores determinantes de elección de carrera de tipo extrínseco, y también presentan puntuaciones más elevadas en las expectativas de crecimiento y rendimiento Académico/Profesional. Este grupo de alumnos, presentan menor interés y satisfacción que el resto.

7. FINANCIACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

7. FINANCIACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 Financiación

Esta investigación ha contado con la siguiente fuente de financiación:

Anàlisi de la motivació i expectatives dels alumnes del Grau d'Infermeria de la Universitat de Barcelona

- **Investigador Principal:** Dra. Montserrat Puig Llobet
- **Número de Investigadores:** 8
- **Entidad Financiadora:** ICEU - Institut de Ciències de l'Educació (ICE) - Universitat de Barcelona (UB).
- **Nº Proyecto:** REDICE16-1540
- **Importe Financiado:** 1.500,75 €

7.2 Difusión de la investigación

- **Autores (p.o. de firma):** Hidalgo-Blanco, M.A.; Puig-Llobet, M.; Amador-Campos, J.A.; Moreno-Arroyo, C.; Lluch-Canut, T.; Roldán-Merino, J.F
- **Título:** Factores motivacionales que impulsan a estudiar enfermería
- **Revista:** Presencia. Revista de Enfermería de Salud Mental
- **Volumen:** 11 **Número:**21 **Páginas, inicial:** 1 **final:**14 **Año:** 2015
- **Lugar de publicación:** ESPAÑA **ISSN:**1885-0219

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8. Referencias bibliográficas

- Abarca, Sonia. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, C.R.: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- ANECA (2004). *Los españoles y la Universidad*. Madrid: ANECA.
- Almagro, B. J. (2012). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Àrea de Suport Academicodocent - Universitat de Barcelona. (2016). Assignació d'alumnes des de l'Oficina d'Orientació a l'Accés Universitari – Ensenyaments. Recuperado de http://www.ub.edu/dades_academiques/estudis/preins/indexE.php
- Ariza, M. R., & Ferra, M. P. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87-105.
- Armitage, P., Berry, G., & Matthews, J. N. S. (2008). *Statistical methods in medical research*. John Wiley & Sons.
- Arquero, J.L., Donoso, J.A., Jiménez, S.M., González, J.M. (2011) Motivación en estudiantes de las carreras del área de economía y empresa: Un estudio comparativo usando la escala EME. *El Nuevo Marco del Estatuto del PDI de las Universidades Españolas. VIII Jornada de Docencia en Contabilidad*. Palma de Mallorca. Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad.
- Arrigoni, C., Micheletti, P., Grugnetti, A. M., Ferrari, P., Borrelli, P., Montomoli, C., & Pelissero, G. (2014). The students' reasons to choose a nursing degree program: an Italian exploratory study. *Annali di igiene: medicina preventiva e di comunita*, 26(6), 570-577.
- Baloo, K., Pauli, R., & Worrell, M. (2015). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education*, 1-12.
- Ballmann, J. M., & Mueller, J.J. (2008). Using Self-determination Theory to Describe the Academic motivation of Allied Health Professional-Level College Students. *Journal of Allied Health*, 37(2), 90-96.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Beck, C. T. (2000). The experience of choosing nursing as a career. *Journal of Nursing Education*, 39(7), 320-322.
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.
- Berger, K. (2004). *The developing person through the life span* (6 ed.). New york: Worth.
- Berlyne, D.E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century Crofts.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1992). Gender differences in depression in children as a function of motivational orientation. *Sex Roles, 26*, 11-17.
- Boggiano, A. K., Main, D. S., y Katz, P. (1991). Mastery motivation in boys and girls: The role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex Roles, 25*, 511-519.
- Boulding, W., Kalra, A., Staelin, R., & Zeithaml, V. A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. *Journal of marketing research, 30*(1), 7-27.
- Boza, A., & Toscano, M.O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16*(1), 125-142.
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad dosmil*. Madrid: CRUE.
- Brodie, D. A., Andrews, G. J., Andrews, J. P., Thomas, G. B., Wong, J., & Rixon, L. (2004). Perceptions of nursing: confirmation, change and the student experience. *International journal of nursing studies, 41*(7), 721-733.
- Buerhaus, P. I., Donelan, K., Norman, L., & Dittus, R. (2005). Nursing students' perceptions of a career in nursing and impact of a national campaign designed to attract people into the nursing profession. *Journal of Professional Nursing, 21*(2), 75-83.
- Byron, J. (2002). What should students be entitled to expect from universities? En P. Coaldrake & L. Stedman (Eds), *Responding to student expectations* (pp. 45-51).
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema, 15*(1), 75-81.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. London: A&C Black.
- Chonko, L. B., Tanner, J. F. y Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business, 77* (5), 271-281.
- Chóliz, M. (2003). Procesamiento motivacional. En E. Fernández-Abascal, M. Jiménez y M. Martín (Coords.), *Emoción y motivación*, vol. II (pp. 501-568). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cokley, K.O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*, 109-119.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 22, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics*. New York: John Wiley & Sons.
- Cook, T.H., Gilmer, M.J., & Bess, C.J. (2003). Beginning students' definitions of nursing: An inductive framework of professional identity. *Journal of Nursing Education, 42*(7), 311-317.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crick, P., Perkinson, L., & Davies, F. (2013). Why do student nurses want to be nurses?. *Nursing times*, 110(5), 12-15.
- Davis, F. (1968). Professional socialization as subjective experience: The process of doctrinal conversion among student nurses. In H.S. Becker, B. Geer, D. Reisman & R.S. Weiss (Ed.), *Institutions and the person* (pp. 235-251). Chicago: Aldine.
- De la Fuente Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 35-62.
- De la Fuente, J., Nievas, F., & Rius, N. (2002). *Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios*. Manuscrito no publicado. Universidad de Almería, España.
- De la Torre, C., & Godoy, A. (2002) Influencia de de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Deci, E.L., Kasser, T., & Ryan, R.M. (1997). Self-determined teaching in colleges and universities: Possibilities and obstacles. En J. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 57-71). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Deci, E.L., & Olson, B.C. (1989). Motivation and competition: Their role in sports. En J.H. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and play* (pp. 83-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*, vol. 38 (pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp.31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- Diomidous, M., Mpizopoulou, Z., Kalokairinou, A., Mprokalaki, I., Zikos, D., & Katostaras, Th. (2011). Descriptive Study of Nursing Students' Motives to choose nursing as a Career. *Hellenic Journal of Nursing, 5*(2), 60-63.
- Donaldson, S. K., & Crowley, D.M. (1978). The discipline of nursing. *Nursing outlook, 26*(2), 113-120.
- Dorcy, K. (1992). Built space and the socialization of nursing students. *Western Journal of Nursing Research, 14*, 632-644.
- DuBrin, A. (2000). *Applying psychology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dubrin, A.J. (2004). *Applying psychology: Individual & organizational effectiveness* (6 ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Duffield, C., Pallas, L. O., & Aitken, L. M. (2004). Nurses who work outside nursing. *Journal of Advanced Nursing, 47*(6), 664-671.
- Dunnion, M. E., Dunnion, G., & McBride, M. (2010). Do I want to be a nurse? What influences students to undertake a BSc in nursing programme: a preliminary study. *Journal of Research in Nursing, 15*(5), 457-468.
- Duque, L. C., Duque, J. C., & Suriñach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: an analytical model for Spanish universities. *Educational Studies, 39*(3), 261-284.
- Eccles, J. S. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 195-201.
- Educaweb.cat, (2016). *Notes de tall 2015 - educaweb.cat*. [online] Encontrado en: <http://www.educaweb.cat/continguts/educatiu/selectivitat/notes-tall/> [Acceso 15 Feb. 2016].
- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Erickson, J. I., Holm, L. J., Chelminiak, L., & Ditomassi, M. (2006). ¿ Por qué no elegir la profesión de enfermería?. *Nursing (Ed. española), 24*(6), 22-25.
- Estudis Estadístics de la Universitat de Barcelona. (2016). Comparativa del nombre d'estudiants sol·licitants i assignats per preferència i gènere. Recuperado de http://www.ub.edu/dades_academiques/estudis/acces.php?Prm=0
- Evans, J. (2004). Men nurses: a historical and feminist perspective. *Journal of advanced nursing, 47*(3), 321-328.
- Fayers, P. M., & Machin, D. (2013). *Quality of life: the assessment, analysis and interpretation of patient-reported outcomes*. New York, US: John Wiley & Sons.
- Feldman, R. (2002). *Psicología. Con aplicaciones en países de habla hispana*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández-Abascal, E., Palmero, F., & Martínez-Sánchez, F. (2002). Introducción a la psicología de la motivación y la emoción. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coords.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 3-34). Madrid: McGraw-Hill.
- Fleming, S., & McKee, G. (2005). The mature student question. *Nurse Education Today*, 25(3), 230-237.
- Frederick, C.M., & Ryan, R.M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Fullola, J. M., Gracia, F., & Casassas, J. (2010). *Universitat de Barcelona, La Història dels ensenyaments (1450-2010)* (Vol. 20). Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Gámez, E. & Marrero, H. (2003). Metas y motivos de elección de la carrera universitaria: un estudio comparativo entre Psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19(1), 121-131.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Glossop, C. (2001). Student nurse attrition from pre-registration courses: investigating methodological issues. *Nurse Education Today*, 21(3), 170-180.
- González, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar?. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5(3), 35-56.
- González, R. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González Cabanach, R.G. (1997) Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 5-39.
- González, M. J. (1999). *La Universidad del Siglo XXI. Libertad, competencia y calidad*. Madrid: Círculo de Empresarios.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gottfredson, G. D., Holland, J. L., & Gottfredson, L. S. (1975). The relation of vocational aspirations and assessments to employment reality. *Journal of Vocational Behavior*, 7(1), 135-148.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Grainger, P., & Bolan, C. (2006). Perceptions of nursing as a career choice of students in the Baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today*, 26(1), 38-44.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Grouzet, F., Vallerand, R. J., Thill, E., & Provencher, P. J. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion, 28*(4), 331-346.
- Hall, J. C. (2001). Retention and wastage in FE and HE. *The Scottish Council for Research in Education, 9*.
- Hall, J. (2002). *Retention and Wastage in FE and HE: A Review*. The SCRE Centre, University of Glasgow.
- Halperin, O., & Mashiach-Eizenberg, M. (2014). Becoming a nurse—a study of career choice and professional adaptation among Israeli Jewish and Arab nursing students: a quantitative research study. *Nurse education today, 34*(10), 1330-1334.
- Heid, C. L. (2015). Motivation and Persistence among BSN Students in Northeast Ohio: A Correlational Study. In *43rd Biennial Convention (07 November-11 November 2015)*. STTI.
- Hein, V., & Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in physical education setting. *Journal of Sports Sciences, 25*(2), 149-159.
- Hemsley-Brown, J., & Foskett, N. H. (1999). Career desirability: young people's perceptions of nursing as a career. *Journal of advanced nursing, 29*(6), 1342-1350.
- Hernández, P., & García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Higgs, B., Polonsky, M. J., & Hollick, M. (2005). Measuring expectations: forecast vs. ideal expectations. Does it really matter?. *Journal of Retailing and Consumer Services, 12*(1), 49-64.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education, 3*(3), 10-21.
- Hoke, J. L. (2006). Promoting nursing as a career choice. *Nursing Economics, 24*(2), 94-101.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 6*, 35-45.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods, 6*, 53-60.
- Howard, D. (2001). Nursing students' experiences of Project 2000. *Nursing Standard, 15*(48), 33-38.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.
- Jeffreys, M. R. (2007). Tracking students through program entry, progression, graduation, and licensure: Assessing undergraduate nursing student retention and success. *Nurse Education Today, 27*(5), 406-419.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jirwe, M., & Rudman, A. (2012). Why choose a career in nursing?. *Journal of Advanced Nursing*, 68(7), 1615-1623.
- Josse, J., & Husson, F. (2016). missMDA: a package for handling missing values in multivariate data analysis. *Journal of Statistical Software*, 70(1), 1-31.
- Karaoz, S. (2004). Change in nursing students' perceptions of nursing during their education: the role of the introduction to nursing course in this change. *Nurse Education Today*, 24(2), 128-135.
- Kasser, T. (2011). Commissioned paper: Values and Human Wellbeing. The Bellagio Initiative (Ed.). *The Future of Philanthropy and development in the pursuit of human wellbeing*, 1-18.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Katz, I., Assor, A., & Kanat, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation and Emotion*, 32, 109-119.
- Keogh, B., & O'Lynn, C. (2006). Gender based barriers for male student nurses in general nursing education programs: an Irish perspective. En: C.E. O'Lynn & R.E. Tranbarger (Eds.), *Men in Nursing: History, Challenges and Opportunities* (pp.193-204). New York: Springer Publishing Company.
- Kinanee, J. B. (2009). Factors in the career decision-making of nurses in Rivers State of Nigeria: Implications for counselling. *International Journal of Psychology and Counselling*, 1(8), 134-138.
- Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 53-59.
- Krause, K., Hartley, R., James, R., & McInnis, G. (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Centre for Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Lai, H. L., Peng, T. C., & Chang, F. M. (2006). Factors associated with career decision in Taiwanese nursing students: a questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 43(5), 581-588.
- Laing, C., Robinson, A., & Johnston, V. (2005). Managing the transition into higher education: an on-line spiral induction programme. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 243-255.
- Larsen, P. D., McGill, J. S., & Palmer, S. J. (2003). Factors influencing career decisions: perspectives of nursing students in three types of programs. *Journal of Nursing Education*, 42(4), 168-173.
- Last, L., & Fulbrook, P. (2003). Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi study. *Nurse Education Today*, 23(6), 449-458.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Larkin, K. C., & Brown, S. D. (1989). Relation of self-efficacy to inventoried vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 279-288.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Licata, J. W., & Maxham, J. G. (1999). Student expectations of the university experience: levels and antecedents for pre-entry freshmen. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 69-91.
- Lobo, A., & L. Gurney. 2014. "What Did They Expect? Exploring a Link Between Students' Expectations, Attendance and Attrition on English Language Enhancement Courses." *Journal of Further and Higher Education* 38 (5): 730-54.
- Makri-Botsari, E. (1999). Academic intrinsic motivation: Developmental differences and relations to perceived scholastic competence, locus of control and achievement. *Evaluation and Research in Education*, 13(3), 157-171.
- Mandigo, J. L., & Holt, N. L. (2000). Putting theory into practice: How cognitive evaluation theory can help us motivate children in physical activity environments. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(1), 44-49.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Martín, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Matesanz Santiago, M. A. (2009). Pasado, presente y futuro de la Enfermería: una aptitud constante. *Revista de administración sanitaria siglo XXI*, 7(2), 243-260.
- McClellan, D.C. (1989). *Estudio de la motivación Humana*. Madrid: Narcea.
- McDonough, M. H., & Crocker, P. R. E. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective and behavioral outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 645-663.
- McLaughlin, K., Moutray, M., & Moore, C. (2010). Career motivation in nursing students and the perceived influence of significant others. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 404-412.
- Miers, M. E., Rickaby, C. E., & Pollard, K. C. (2007). Career choices in health care: Is nursing a special case? A content analysis of survey data. *International journal of nursing studies*, 44(7), 1196-1209.
- Miquelon, P., & Vallerand, R. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion*, 30, 259-272.
- Miquelon, P., Vallerand, R., Grouzet, F., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913-924.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Molins, R. V. (2007). *Història de la Profesió d'Infermeria* (Vol. 66). Edicions Universitat Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mompart García, M. P. (2004). Rebelión en las aulas: de las escuelas de ATS a las Universitarias de enfermería. *Revista Rol de Enfermería*, 27(10), 646-656.
- Mooney, M., Glacken, M., & O'Brien, F. (2008). Choosing nursing as a career: A qualitative study. *Nurse education today*, 28(3), 385-392.
- Mora Ruiz, J.G. (1990). *La demanda de la educación superior*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Moreno, M. C. (2015). *Bases para la adquisición de una cultura preventiva ante los riesgos biológicos en los estudiantes de Grado de Enfermería de la Universidad de Barcelona*. (Tesis doctoral) Disponible en la base de datos Tesis Doctorales en Red (TDR).
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., & Ruiz, L. M. (2008). Perfiles motivacionales en salvamento deportivo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 20, 61-74.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Murphy, P.K., & Alexander, P.A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Nelson, K. J., Kift, S. M., & Clarke, J. A. (2008). Expectations and realities for first year students at an Australian university. En: *11th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference 2008*, 30 June - 2 July 2008, Hobart.
- Newton, J. M., Kelly, C. M., Kremser, A. K., Jolly, B., & Billett, S. (2009). The motivations to nurse: an exploration of factors amongst undergraduate students, registered nurses and nurse managers. *Journal of Nursing Management*, 17(3), 392-400.
- Ng, E. S., Schweitzer, L., & Lyons, S. T. (2010). New generation, great expectations: A field study of the millennial generation. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 281-292.
- Nirel, N., Yair, Y., Samuel, H., Riba, S., Reicher, S., & Toren, O. (2010). *Registered nurses in Israel: Workforce supply-patterns and trends*. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 397-409.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Núñez Rodríguez, S. I. (2014). *Necesidades psicológicas básicas y metas de vida en jóvenes adultos con base en la teoría de la autodeterminación*. (Tesis doctoral). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- O'Donnell, H. (2011). Expectations and voluntary attrition in nursing students. *Nurse Education in Practice*, 11(1), 54-63.
- Oliver, R. (1996). *Satisfaction: A Behavioural Perspective on the Consumer*. Boston: Irwin-McGraw-Hill.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Orlick, T.D. & Mosher, R. (1978). Extrinsic awards and participant motivation in a sport related task. *International Journal of Sport Psychology*, 9, 27-39.
- Otis, N., Grouzet, F., & Pelletier, L. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.
- Oulton, J. A. (2006). The global nursing shortage: an overview of issues and actions. *Policy, Politics, & Nursing Practice*, 7(3 suppl), 34S-39S.
- Phillips, R. (1994). Providing student support systems in Project 2000 nurse education programmes e the personal tutor role of nurse teachers. *Nurse Education Today*, 14(3), 216-222.
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-16.
- Pintrich, P. R. (1999). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11, 213-230.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.
- Porcel-Gálvez, A. M., Mercado-Begara, C., Barrientos-Trigo, S., & Gil-García, E. (2015). Expectativas profesionales del alumnado de enfermería desde un enfoque de género. *Educación Médica Superior*, 29(4), 890-905.
- Potter, P.A., & Perry, A.G. (2005). *Fundamentals of nursing* (6 ed.). St. Louis, Mo: Mosby.
- Price, S. L., McGillis Hall, L., Angus, J. E., & Peter, E. (2013). Choosing nursing as a career: a narrative analysis of millennial nurses' career choice of virtue. *Nursing inquiry*, 20(4), 305-316.
- Ramió Jofre, A. (2005). *Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Reeve, J. (1997). *Motivación y logro*. México: McGraw Hill.
- Rheaume, A., Woodside, R., Gautreau, G., & DiTommaso, E. (2003). Recruitment study. Why students choose nursing. *The Canadian nurse*, 99(5), 25.
- Rickinson, B., & Rutherford, D. (1995). Increasing undergraduate student retention rates. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), 161-172.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C., & González Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rognstad, M. K. (2002). Recruitment to and motivation for nursing education and the nursing profession. *Journal of Nursing Education, 41*(7), 321-325.
- Romero, E., Gómez-Fragela, J.A., & Villar, P. (2012). Life-aspirations, personality traits and subjective well-being in a Spanish sample. *European Journal of Personality, 26*, 45-55.
- Rotter, J.B. (1964). *Psicología clínica*. Buenos Aires: Uteha.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation*, vol. 40 (pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*, 397-427.
- 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., y Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*, 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1989). Bridging the research traditions of task/ ego involvement and intrinsic/ extrinsic motivation: Comment on Butler (1987). *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 265-268.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality, 74*(6), 1557-1585.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behaviour and development. *Development and Psychopathology, 9*, 701-728.
- Ryan, R.M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(4), 736-750.
- Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. En P. R. Pintrich y M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and selfregulatory processes* (pp.115-149).Greenwich: JAI Press.
- San Rafael-Gutiérrez, S., Arreciado-Marañón, A., Bernaus-Poch, E., & Vers-Prat, O. (2010). Factores que influyen en la elección de los estudios de enfermería. *Enfermería clínica, 20*(4), 236-242.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education, 25* (3), 309-323.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K. P. & Winteler, A. (1993). Der "Fragebogen zum Studieninteresse" (FSI). *Diagnostica, 39*(4), 335-351.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Schoon, I., & Polek, E. (2011). Teenage career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development, 35*(3), 210–217.
- Seago, J. A., Spetz, J., Alvarado, A., & Keane, D. (2006). The nursing shortage: is it really about image?. *Journal of Healthcare management, 51*(2), 96-110.
- Sheldon, K. M., 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*(4), 475-486.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Smith, K., & Hopkins, C. (2005). Great Expectations Sixth-formers' perceptions of teaching and learning in degree-level English. *Arts and Humanities in Higher Education, 4*(3), 304-318.
- Smith, K., & Hopkins, C. (2005). Great expectations: a-level perceptions of degree level English. *Arts and Humanities in Higher Education, 4*(3), 304-314.
- Sperber, A. D. (2004). Translation and validation of study instruments for cross-cultural research. *Gastroenterology, 126*, S124-S128.
- Spouse, J. (2000). An impossible dream? Images of nursing held by pre-registration students and their effect on sustaining motivation to become nurses. *Journal of Advanced Nursing, 32*(3), 730-739.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*, 100-110.
- Stevenson, K., & Sander, P. (1998). How do Open University students expect to be taught at tutorials? *Open Learning, 13* (2), 42-46.
- Strong, E. (1927). *Strong vocational interest blank for men*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282–298.
- Taylor, J. S. (2005). *Personal autonomy*. New York: Cambridge University Press.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Timmins, F., & Kaliszer, M. (2002). Aspects of nurse education programmes that frequently cause stress to nursing students—fact-finding sample survey. *Nurse Education Today, 22*(3), 203-211.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Toren, O., Nirel, N., Yair, Y., Samuel, H., Riba, S., & Reicher, S. (2010). *Registered Nurses in Israel: Workforce Supply — Patterns and Trends*. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Tous, C., & Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23(1), 17.
- Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., & Grouios, G. (2001). A preliminary study of the psychometric properties of the Academic Motivation Scale. *Psychology*, 8, 526-537.
- Universitats i Recerca, (2016). *Inici*. [online] Encontrado en: <http://universitatsirecerca.gencat.cat> [Acceso 15 Feb. 2016].
- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. En M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 99-41). Greenwich: JAI Press.
- Usher, K., West, C., MacManus, M., Waqa, S., Stewart, L., Henry, R., & Redman MacLaren, M. (2013). Motivations to nurse: an exploration of what motivates students in Pacific Island countries to enter nursing. *International journal of nursing practice*, 19(5), 447-454.
- Valle, A., González, R., & Cuevas, L.M. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 125-146.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pienda, R. González, J. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1988). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic, and amotivational styles of behavior: A prospective study. Manuscrit soumis pour fins de publication.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R.J., & Blais, M.R. (1987). *Vers une conceptualisation tripartite de la MI: La MI a la connaissance, a l'accomplissement et aux sensations*. Université du Quebec a Montreal.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., & Vallières, E.F. (1993). On the assessment 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. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2ª ed., pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. En R. J. Vallerand y E. E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 3-39). Laval, Québec: Éditions Études Vivantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Valls, R., Olivé, M.C., Pardo, A. (2001). La història de l' Escola d'Infermeria de la UB. *Àgora d'Infermeria*, 5(3), 208-209.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five minitheories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement, vol. 16: The decade ahead* (pp.105-166). UK: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483-501.
- Viera, Z. S. (2008). *Motivación académica en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria en la isla de Gran Canaria*. (Tesis doctoral) Disponible en la base de datos Tesis Doctorales en Red (TDR).
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weiss, M.R., & Bressan, E.S. (1985). Relating instructional theory to children's psychosocial development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 56(9), 34-36.
- While, A., & Blackman, C. (1998). Reflections on nursing as a career choice. *Journal of Nursing Management*, 6(4), 231-237.
- Wilkes, L., Cowin, L., & Johnson, M. (2015). The reasons students choose to undertake a nursing degree. *Collegian*, 22(3), 259-265.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Wingate, U., & Macaro, E. (2004). From sixth form to university: motivation and transition among high achieving state-school language students. *Oxford Review of Education*, 30(4), 467-488.
- Zeithaml, V., Parasuraman, V., & Berry, L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Nueva York: Free Press.
- Zysberg, L., & Berry, D.M. (2005). Gender and students' vocational choices in entering the field of nursing. *Nursing Outlook*, 53(4), 193-198.
- Zysberg, L., & Zisberg, A. (2008). Nursing students' expectations of the college experience. *Journal of Nursing Education*, 47(9), 389-395.

9. ANEXOS

Anexo 1
Guión Sesión Grupo Focal

Guión Sesión Grupo Focal

Introducción

- Agradecimientos
- Presentaciones componentes del grupo focal
- Informar de los objetivos de la investigación
- Informar del objetivo del grupo focal

Primera Parte

Analizar el impacto de la batería de cuestionarios de forma global ante el alumno

- ¿Se os hizo pesado realizarlo? ¿Hubo alguna parte en concreto que se hizo más pesada?
- Respecto al tiempo para realizarlo, ¿lo consideraríais un cuestionario largo o es aceptable?
- El hecho de pedirnos vuestras últimas cifras del DNI, ¿os incomodó? ¿En algún momento pensasteis que violaba vuestra confidencialidad?
- ¿Las preguntas, en general, os parecieron sencillas de entender (enunciado comprensible y correcto)? ¿Y la forma de puntuar?
- ¿Sentisteis rechazo o incomodidad hacia alguna pregunta?

Segunda Parte

Analizar la comprensión y el significado de todos los ítems de los cuestionarios

- ¿Qué entendéis con esta pregunta / ítem?
- (En caso de ambigüedades en el significado) ¿Cómo lo reformularíais para que se entendiera mejor?
- ¿Pensáis que este ítem no es relevante con respecto a lo que se quiere evaluar?

Confeccionar el cuestionario de seguimiento (Bloque de expectativas)

- ¿Qué expectativas pensáis que se pueden llegar a cumplir en el primer año? ¿Cuáles se mantienen a lo largo de la carrera?

Anexo 2
Carta y Cuestionario Grupo de Expertos

Apreciado/a...

Mi nombre es Miguel Ángel Hidalgo Blanco. Soy Profesor Colaborador de la Escuela de Enfermería de la *Universitat de Barcelona* y doctorando del Programa de *Doctorat en Ciències Infermeres* de la *Universitat de Barcelona*.

Actualmente estoy desarrollando mi tesis doctoral cuyo título es "**La decisión de estudiar enfermería: Análisis de la motivación y expectativas de los alumnos del primer curso de enfermería de la *Universitat de Barcelona***". Como herramienta para recoger datos, me he propuesto crear un cuestionario en el cual se analicen las siguientes dimensiones:

- Tipo de motivación del alumno
- Factores determinantes para elegir la carrera de enfermería
- Expectativas del alumno hacia los estudios
- Interés en el campo de estudio
- Satisfacción hacia los estudios

Para analizar la primera dimensión (tipo de motivación) utilizaré el EME-28, un cuestionario ya validado en la literatura consultada.

No obstante, para las cuatro dimensiones restantes utilizaré un cuestionario de construcción propia en base a la revisión bibliográfica realizada; y por este motivo me pongo en contacto con usted.

Como experto/a le pediría que revisara los ítems que me he propuesto utilizar y los valorara según su criterio en una escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a ítem no relevante para la dimensión que se pretende evaluar y 4 a ítem muy relevante.

De antemano le agradezco su colaboración en mi investigación.

Atentamente,

Miguel Ángel Hidalgo Blanco
Departament Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica.
C/ Feixa Llarga, s/n. Despatx 329
Campus de Ciències de la Salut de Bellvitge. 08907 Hospitalet de Llobregat

Primera escala

Factores determinantes para elegir la carrera de enfermería

Las razones que impulsan a una persona a convertirse en enfermera han sido exploradas en varios estudios en los últimos años, llegándose a identificar diversos motivos.

Con el análisis de esta escala, se pretende descubrir cuáles son los factores más prevalentes que influyen a la hora de elegir la carrera universitaria de enfermería. Para ello se han elegido ítems sobre los factores que principalmente se repiten en la bibliografía, tales como la vocación (entendida según la bibliografía como el interés genuino), las razones laborales o intelectuales, los rasgos profesionales o los factores externos más comunes.

Por favor, en base a su criterio como experto, puntúe cada ítem del 1 al 4 (donde 1 corresponde a ítem no relevante para la escala que se pretende evaluar y 4 a ítem muy relevante).

1. Me gusta ayudar a los demás.	1	2	3	4
2. Seguridad en el empleo.	1	2	3	4
3. Buen salario.	1	2	3	4
4. Promoción profesional.	1	2	3	4
5. Capacidad de decisión en el trabajo.	1	2	3	4
6. Presión familiar.	1	2	3	4
7. Prestigio social.	1	2	3	4
8. Precio de los estudios.	1	2	3	4
9. Influencia de los medios de comunicación.	1	2	3	4
10. Estímulo intelectual.	1	2	3	4
11. Familiares en el ámbito asistencial.	1	2	3	4
12. Conseguir una profesión en la que se trabaje en equipo.	1	2	3	4
13. Siempre lo he querido.	1	2	3	4
14. Conseguir una profesión con horarios flexibles.	1	2	3	4
15. Tener experiencias propias o de un ser querido con la enfermedad.	1	2	3	4
16. En caso de considerar este último factor determinante, por favor, indique quién sufrió la enfermedad	1	2	3	4
17. Otros factores:	1	2	3	4

Segunda escala

Expectativas que tiene el alumno hacia los estudios

Las expectativas de los estudiantes de enfermería son aspectos que están relacionados con su futuro profesional y académico, y este futuro, a su vez, es una fuente de influencia sobre su propia motivación. Las expectativas poco realistas y la desilusión e insatisfacción relacionada por el incumplimiento de éstas, se reconocen como posibles razones por las cuales algunos estudiantes fracasan académicamente y dejan la carrera de enfermería.

En base a la revisión bibliográfica realizada, se pretende analizar esta segunda dimensión utilizando ítems que pertenezcan a factores tales como las expectativas académicas, profesionales, sociales y las de automejora personal.

Por favor, en base a su criterio como experto, puntúe cada ítem del 1 al 4 (donde 1 corresponde a ítem no relevante para la escala que se pretende evaluar y 4 a ítem muy relevante).

1. Llegar a ser una mejor persona.	1	2	3	4
2. Hacer nuevos amigos.	1	2	3	4
3. Conseguir una titulación.	1	2	3	4
4. Conocer a mi futura pareja.	1	2	3	4
5. Adaptarme sin problemas al ámbito académico universitario.	1	2	3	4
6. Tener buenas notas.	1	2	3	4
7. Implicarme en mi comunidad y en la sociedad.	1	2	3	4
8. Llegar a ser un experto en mi campo.	1	2	3	4
9. Aprender cosas nuevas sobre mi mismo.	1	2	3	4
10. Divertirme y pasármelo bien.	1	2	3	4
11. Que una gran parte de los estudios sea práctica.	1	2	3	4
12. Conseguir becas y premios por mi expediente académico.	1	2	3	4
13. Tener una profesión al acabar los estudios.	1	2	3	4
14. No tener una excesiva carga de trabajo para poder aprobar las asignaturas.	1	2	3	4
15. Ganar mucho dinero una vez graduado.	1	2	3	4
16. Otras expectativas:	1	2	3	4

Tercera escala

Interés del alumno hacia los estudios

El interés es un concepto relacionado con un tipo de motivación denominado motivación intrínseca. Este tipo de motivación se evidencia cuando la persona realiza una actividad por el simple placer de realizarla. No obstante, hay alumnos con poca motivación intrínseca inicial hacia los estudios de enfermería, que a medida que avanza la carrera universitaria, aumentan su nivel de interés.

Con el fin de relacionar el tipo de motivación inicial que tiene el alumno que inicia los estudios de enfermería (evaluado con el cuestionario EME-28), con su grado de interés hacia los estudios, se analiza esta tercera escala.

Por favor, en base a su criterio como experto, puntúe cada ítem del 1 al 4 (donde 1 corresponde a ítem no relevante para la escala que se pretende evaluar y 4 a ítem muy relevante).

1. En general, las materias que curso despiertan mi interés.	1	2	3	4
2. Tras el fin de semana, tengo interés para volver a los estudios.	1	2	3	4
3. Mis estudios son lo más importante para mí.	1	2	3	4
4. Me gusta hojear revistas o libros que tienen que ver con temas relacionados con mis estudios.	1	2	3	4

Cuarta escala

Satisfacción general del alumno hacia los estudios

Varios estudios han puesto de manifiesto que la insatisfacción y frustración de los estudiantes de enfermería resulta de las expectativas previas de la enfermería y de la realidad de los programas de formación.

Con la finalidad de conocer el grado de satisfacción que tienen los alumnos hacia los estudios de enfermería y relacionarlo con sus expectativas iniciales, se analizará esta cuarta escala.

Por favor, en base a su criterio como experto, puntúe cada ítem del 1 al 4 (donde 1 corresponde a ítem no relevante para la escala que se pretende evaluar y 4 a ítem muy relevante).

1. Hasta el momento, siento que la carrera es lo que esperaba.	1	2	3	4
2. Si tuviera que poner una puntuación del 1 al 10 que reflejara su satisfacción general hacia la carrera, ¿Qué puntuación le pondría?	1	2	3	4
3. ¿Volvería a elegir la carrera que está cursando?	1	2	3	4
4. En caso negativo, por favor detalle el porqué	1	2	3	4

Anexo 3
Cuestionario inicial definitivo



Últimas cifras DNI

--	--	--	--

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre la motivación y expectativas de los futuros profesionales de la salud. Su realización es completamente voluntaria y puede abandonar el estudio en cualquier momento.

El cuestionario es anónimo. Para favorecer el cotejo de datos es importante que detalle sus cuatro últimas cifras del DNI en cada página.

Por favor, responda lo más sinceramente posible.

Sexo: Hombre Mujer **Edad:** _____ **Nacionalidad:** _____

¿Trabaja en el sector sanitario? Sí No No trabajo

¿Cuál ha sido su vía de acceso a la universidad?

PAU CFGS Otros títulos universitarios >25 años >45 años

¿En qué orden de preferencia eligió estos estudios? 1 2 3 4 5 6 7 8

Si estos estudios no fueron su primera opción, ¿qué estudios eligió en primer lugar?

ANEXOS

Por favor, indique con una “X”, en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las **razones por las que usted asiste a la universidad**.

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

¿POR QUÉ VA A LA UNIVERSIDAD?

1. Porque sólo con el Bachillerato/FP no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
11. Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
12. En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería continuar en ella.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque me encuentro muy bien cuando me siento absorbido leyendo autores que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXOS

Por favor, indique con una "X", en qué medida cada uno de los siguientes factores han **sid**o determinantes para que usted eligiera esta carrera

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

¿QUÉ FACTORES HAN SIDO DETERMINANTES PARA QUE ELIGIERA ESTA CARRERA?

29. Siempre lo he querido.	1	2	3	4	5	6	7
30. Seguridad a la hora de encontrar empleo.	1	2	3	4	5	6	7
31. Buen salario.	1	2	3	4	5	6	7
32. Promocionar en mi profesión actual.	1	2	3	4	5	6	7
33. Capacidad de decisión en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
34. Presión familiar.	1	2	3	4	5	6	7
35. Prestigio social.	1	2	3	4	5	6	7
36. Influencia de los medios de comunicación.	1	2	3	4	5	6	7
37. Estímulo intelectual.	1	2	3	4	5	6	7
38. Familiares en el ámbito asistencial.	1	2	3	4	5	6	7
39. Conseguir una profesión en la que se trabaje en equipo.	1	2	3	4	5	6	7
40. Me gusta ayudar a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
41. Conseguir una profesión con horarios flexibles.	1	2	3	4	5	6	7
42. Tener experiencias propias o de un ser querido con la enfermedad.	1	2	3	4	5	6	7

En caso de considerar este último factor determinante, por favor, indique quién sufrió la enfermedad y de qué enfermedad se trataba:

43. Otros factores:

A continuación, indique con una "X", en qué medida cada uno de los siguientes factores corresponden a **expectativas que usted tiene hacia la carrera**:

AL REALIZAR ESTA CARRERA ESPERO...

44. Llegar a ser una mejor persona.	1	2	3	4	5	6	7
45. Hacer nuevos amigos.	1	2	3	4	5	6	7
46. Conseguir una titulación.	1	2	3	4	5	6	7
47. Adaptarme sin problemas al ámbito académico universitario.	1	2	3	4	5	6	7
48. Tener buenas notas.	1	2	3	4	5	6	7
49. Implicarme en mi comunidad y en la sociedad.	1	2	3	4	5	6	7
50. Llegar a ser un experto en mi campo.	1	2	3	4	5	6	7
51. Aprender cosas nuevas sobre mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
52. Divertirme y pasármelo bien.	1	2	3	4	5	6	7
53. Que una gran parte de los estudios sea práctica.	1	2	3	4	5	6	7
54. Conseguir becas y premios por mi expediente académico.	1	2	3	4	5	6	7
55. Tener una profesión al acabar los estudios.	1	2	3	4	5	6	7
56. No tener una excesiva carga de trabajo para poder aprobar las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
57. Ganar mucho dinero una vez graduado.	1	2	3	4	5	6	7

58. Otras expectativas:

ANEXOS

Por último, indique con una “X”, en qué medida está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

59. Mis estudios son lo más importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
60. En general, las materias que curso despiertan mi interés.	1	2	3	4	5	6	7
61. Tras el fin de semana, tengo ganas de volver a los estudios.	1	2	3	4	5	6	7
62. Me gusta hojear revistas o libros que tienen que ver con temas relacionados con mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
63. Hasta el momento, siento que la carrera es lo que esperaba.	1	2	3	4	5	6	7

64. Si tuviera que poner una puntuación que reflejara su satisfacción general hacia la carrera, ¿Qué puntuación le pondría? (donde 1 es nada satisfecho/a y 10 es totalmente satisfecho/a)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

65. ¿Volvería a elegir la carrera que está cursando? SI NO

En caso negativo, por favor detalle el porqué.

Muchas gracias por su colaboración

Ante cualquier duda o aclaración sobre la investigación póngase en contacto con
miguelhidalgo@ub.edu

Anexo 4
Cuestionario de seguimiento definitivo



Últimas cifras DNI

--	--	--	--

Este cuestionario anónimo, forma parte de una investigación sobre la motivación y expectativas de los futuros profesionales de la salud.

Para favorecer el cotejo de datos **es muy importante que detalle sus cuatro últimas cifras del DNI**.

Por favor, responda lo más sinceramente posible.

Sexo: Hombre Mujer Edad: _____ Nacionalidad: _____

Indique en qué grado ha conseguido cumplir con las siguientes expectativas durante su primer año académico (casillas en blanco) y cómo se mantienen estas expectativas en lo que queda de carrera universitaria (casillas sombreadas)

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

66. Durante este primer año he llegado a ser una mejor persona.	1	2	3	4	5	6	7
67. Espero llegar a ser una mejor persona en lo que me queda de carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7

68. Durante este primer año he hecho nuevos amigos	1	2	3	4	5	6	7
69. Espero hacer nuevos amigos en lo que me queda de carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7

70. Durante este primer año me he adaptado sin problemas al ámbito académico universitario	1	2	3	4	5	6	7
71. Espero adaptarme sin problemas al ámbito académico universitario en lo que me queda de carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7

72. Durante este primer año he tenido buenas notas	1	2	3	4	5	6	7
73. Espero tener buenas notas en lo que me queda de carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7

74. Durante este primer año me he divertido y me lo he pasado bien	1	2	3	4	5	6	7
75. Espero divertirme y pasármelo bien en lo que me queda de carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7

76. Durante este primer año me he implicado en mi comunidad y en la sociedad.	1	2	3	4	5	6	7
77. Espero implicarme en mi comunidad y en la sociedad en lo que me queda de carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7

78. Durante este primer año he aprendido cosas nuevas sobre mí mismo	1	2	3	4	5	6	7
79. Espero aprender cosas nuevas sobre mí mismo en lo que me queda de carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7

80. Durante este primer año, una gran parte de los estudios ha sido práctica	1	2	3	4	5	6	7
81. Espero que una gran parte de lo que me queda de carrera universitaria sea práctica	1	2	3	4	5	6	7

82. Durante este primer año he conseguido becas y premios por mi expediente académico	1	2	3	4	5	6	7
83. Espero conseguir becas y premios por mi expediente académico en lo que me queda de carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7

84. Durante este primer año no he tenido una excesiva carga de trabajo para poder aprobar las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
85. Espero no tener una excesiva carga de trabajo para poder aprobar las asignaturas en el resto de carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7

ANEXOS

A continuación, indique con una "X", en qué medida cada uno de los siguientes factores corresponden a expectativas que usted tiene al realizar esta carrera:

86. Al realizar esta carrera espero conseguir una titulación	1	2	3	4	5	6	7
87. Al realizar esta carrera espero llegar a ser un experto en mi campo	1	2	3	4	5	6	7
88. Espero tener una profesión al acabar los estudios	1	2	3	4	5	6	7
89. Espero ganar mucho dinero una vez graduado	1	2	3	4	5	6	7

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Por último, indique con una "X", en qué medida está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

90. Mis estudios son lo más importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
91. En general, las materias que curso despiertan mi interés.	1	2	3	4	5	6	7
92. Tras el fin de semana, tengo ganas de volver a los estudios.	1	2	3	4	5	6	7
93. Me gusta hojear revistas o libros que tienen que ver con temas relacionados con mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
94. Hasta el momento, siento que la carrera es lo que esperaba.	1	2	3	4	5	6	7

95. Si tuviera que poner una puntuación que reflejara su satisfacción general hacia la carrera, ¿Qué puntuación le pondría? (donde 1 es nada satisfecho/a y 10 es totalmente satisfecho/a)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

96. ¿Volvería a elegir la carrera que está cursando? SI NO

En caso negativo, por favor detalle el porqué.

Muchas gracias por su colaboración

Ante cualquier duda o aclaración sobre la investigación póngase en contacto con

miguelhidalgo@ub.edu

Anexo 5
Aprobación del Comité Ético



COMISSIÓ DE BIOÈTICA

En Albert Royes i Qui, Secretari de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona

CERTIFICA

Que analitzada la sol·licitud presentada pel Sr. **Miguel Angel Hidalgo Blanco**, doctorand en el Departament d'Infermeria de Salut Pública, Salut Mental i Maternoinfantil, de l'Escola Universitària d'Infermeria i referent a la Tesi intitulada "**La decisió de estudiar enfermería. Análisis de la motivación y expectativas de los alumnos del primer curso de enfermería de la Universitat de Barcelona**", dirigida per la Dra. Montserrat Puig Llovet i el Dr. **Juan Antonio Amador Campos**, aquesta Comissió, per acord de data 10 de juny de 2014, va aprovar informar favorablement des del punt de vista bioètic, la realització de l'esmentada tesi.

I perquè en quedi constància a tots els efectes, signa aquest document, amb el vist i plau del President de la Comissió, a Barcelona, 10 de juny 2014.

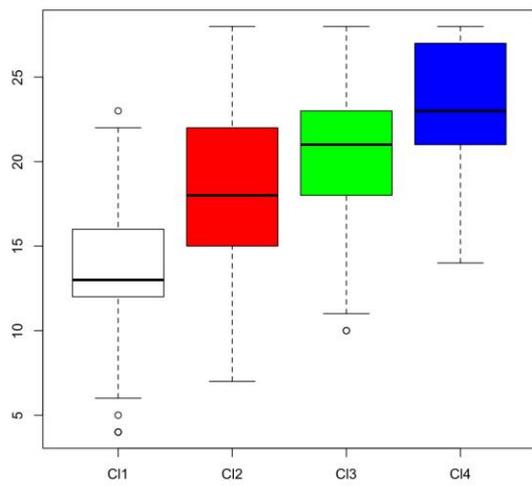
Vist i Plau
El president de la Comissió de
Bioètica de la Universitat de
Barcelona

Institutional Review Board (IRB00003099)

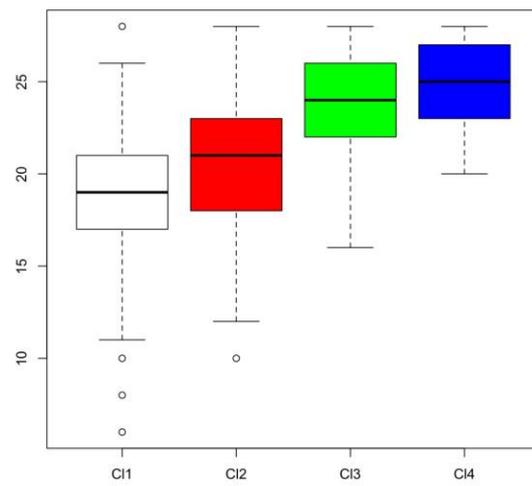
Anexo 6

Distribución de los valores de los ítems y subescalas según los perfiles

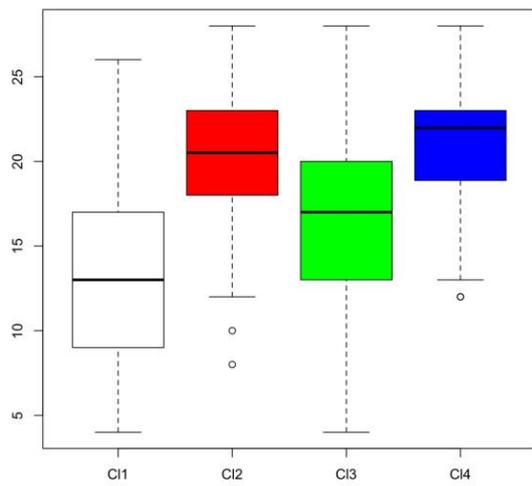
Motivación Intrínseca Al Logro según las clases



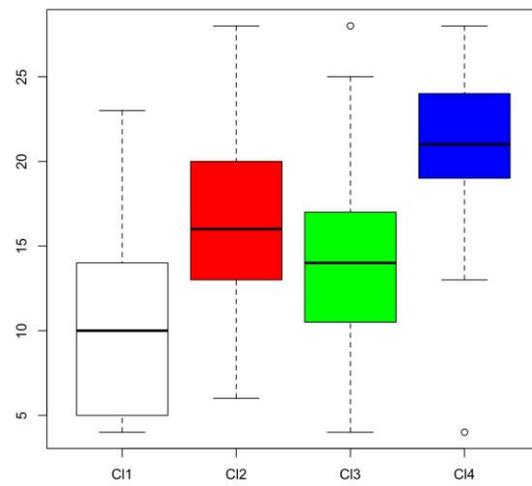
Motivación Intrínseca Al Conocimiento según las clases



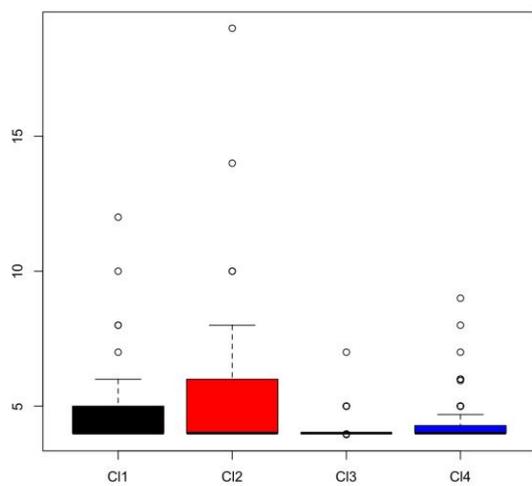
Regulación Externa según las clases



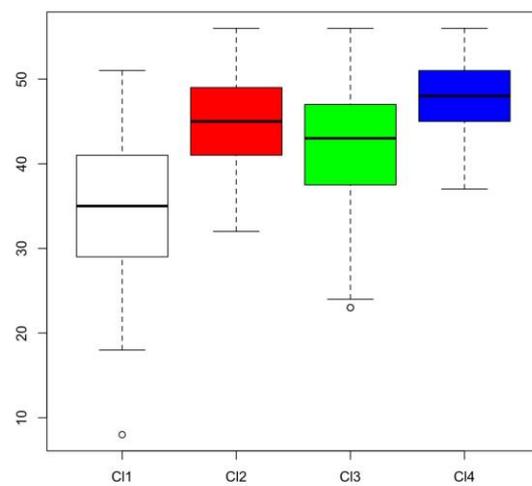
Regulación Introyectada según las clases



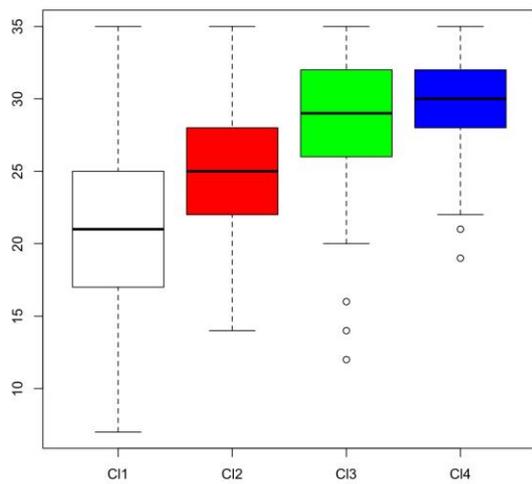
Amotivación según las clases



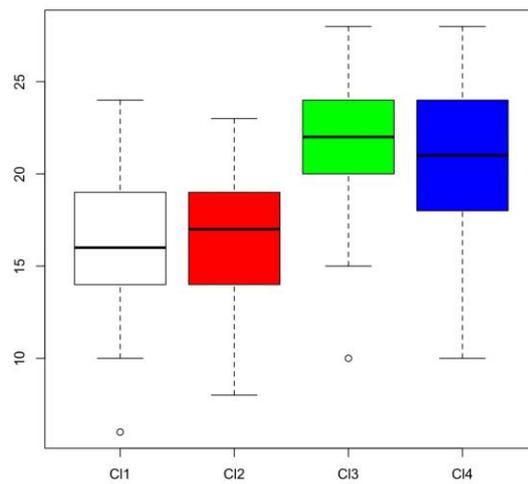
Expectativas de Crecimiento Académico según las clases



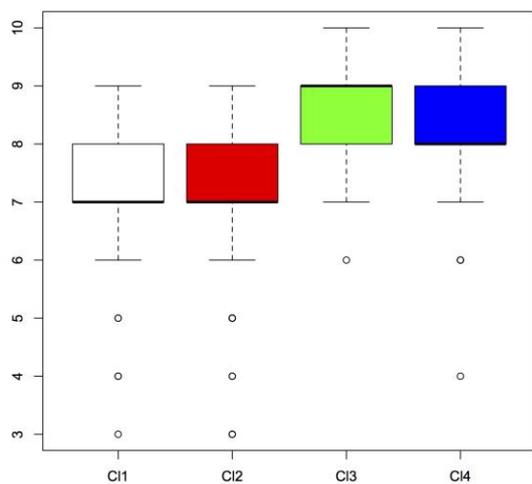
Expectativas de Crecimiento Personal según las clases



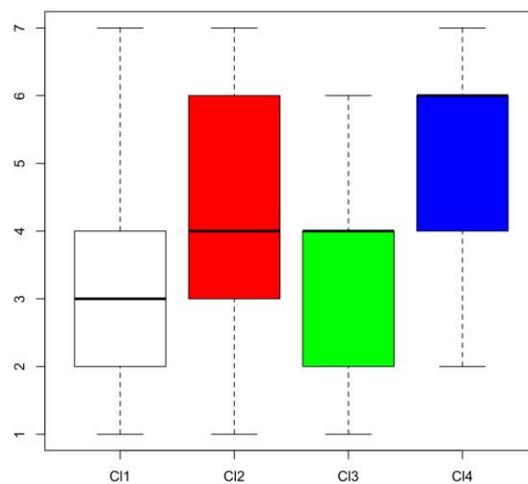
Interés en el Campo de Estudio según las clases



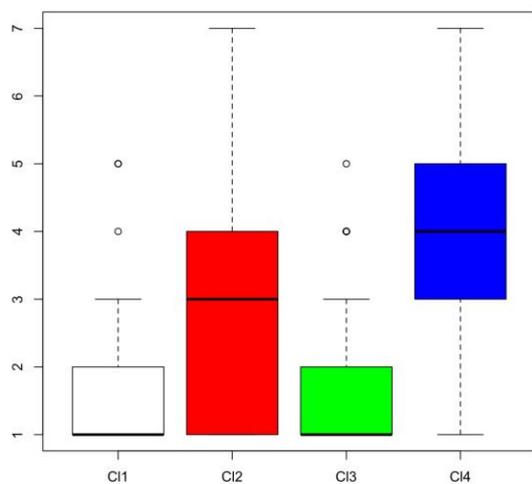
Grado de Satisfacción según las clases



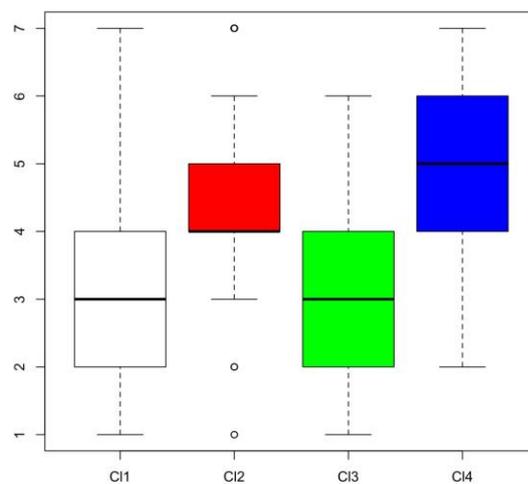
Seguridad para encontrar empleo según las clases



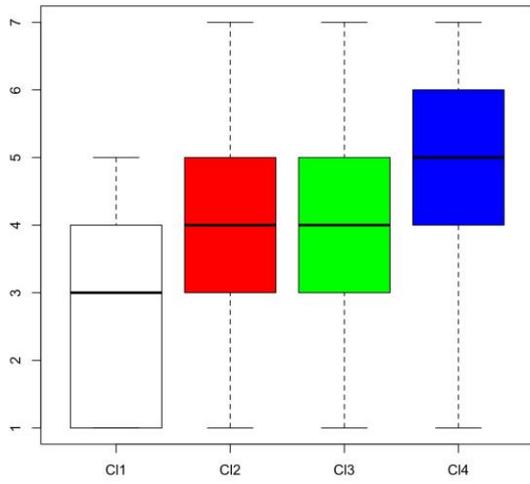
Prestigio Social según las clases



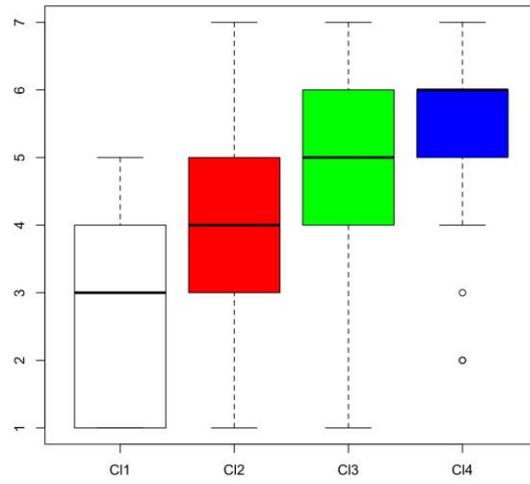
Buen Salario según las clases



Trabajar en Equipo según las clases



Estímulo Intelectual según las clases



Ayudar a los demás según las clases

