

34

LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO, ECUADOR

MOTIVATION IN STUDENTS OF THE PSYCHOLOGY MAJOR, TECHNICAL UNIVERSITY OF BABAHOYO, ECUADOR

Janett del Rocío Verdesoto Galeas^{1*}

E-mail: jverdesoto@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9672-6612>

Gloria Adelina Moran Murillo¹

E-mail: gmoranm@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6748-963X>

Ingrid Yolanda Zumba Vera¹

E-mail: izumbav@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6353-8922>

Juan Antonio Vera Zapata¹

E-mail: jveraz@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-8492>

*Autor para correspondencia

¹Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador

Cita sugerida (APA, séptima edición):

Verdesoto Galeas, J. R., Moran Murillo, G. A., Zumba Vera, I. Y. & Vera Zapata, J. A. (2024). La motivación en estudiantes de la carrera de Psicología, Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador. *Revista Conrado*, 20(99), 342-351.

RESUMEN

La educación universitaria es un proceso complejo que no está exento de riesgos que influyen en el estado emocional de los estudiantes y se manifiestan en reacciones negativas en el proceso de enseñanza y a nivel personal. El objetivo de esta investigación es identificar el tipo de motivación de los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Psicología, de la Universidad Técnica de Babahoyo para adaptarse al ambiente universitario. El estudio posee un enfoque cuantitativo y alcance exploratorio, con un diseño no experimental transversal. Se aplicó como instrumento la Escala de Motivación Educativa (EME), compuesta por 28 ítems y tres dimensiones fusionadas: Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y Desmotivación, validada en Ecuador. Los resultados fueron procesados mediante un análisis estadístico descriptivo, acompañado de correlaciones bivariadas. El instrumento reflejó altos niveles de motivación intrínseca en dichos estudiantes, centrada en la satisfacción interna y el interés personal. Los estudiantes encuentran placer y disfrutan del proceso de formación en sí mismo, este comportamiento fue más significativo en el género femenino. La correlación entre la Desmotivación y la Motivación Intrínseca resultó significativa, por lo que se manifiesta la fortaleza y robustez de los componentes internos de la dimensión Motivación Intrínseca para debilitar la Desmotivación.

Palabras clave:

Estado emocional, dimensiones, estudiantes universitarios, motivación.

ABSTRACT

University education is a complex process that is not free of risks that influence the emotional state of students and manifest themselves in negative reactions in the teaching process and on a personal level. The objective of this research is to identify the type of motivation of new students studying Psychology at the Technical University of Babahoyo to adapt to the university environment. The study has a quantitative approach and exploratory scope, with a non-experimental cross-sectional design. The Educational Motivation Scale (EME) was applied as an instrument, composed of 28 items and three merged dimensions: Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Demotivation, validated in Ecuador. The results were processed through a descriptive statistical analysis, accompanied by bivariate correlations. The instrument reflected high levels of intrinsic motivation in these students, focused on internal satisfaction and personal interest. Students find pleasure and enjoy the training process itself; this behavior was more significant in the female gender. The correlation between Demotivation and Intrinsic Motivation was significant, thus demonstrating the strength and robustness of the internal components of the Intrinsic Motivation dimension to weaken Demotivation.

Keywords:

Emotional state, dimensions, university students, motivation.

INTRODUCCIÓN

En su trabajo sobre la educación emocional como experiencia pedagógica en la formación de estudiantes que cursan la carrera de Enfermería en la Universidad de Babahoyo, Suárez, et al. (2021); reafirman el rol de la universidad como modeladora de personas provistas de conocimientos, capacidades y valores para toda la vida; que faciliten la inserción de los egresados “en el sistema de relaciones interpersonales a escala social a partir de sus propias estrategias”, y les permiten “establecer comunicaciones asertivas, empáticas, y resolver los conflictos de manera positiva y desarrolladora” (Suárez et al., 2021, p. 392).

Afirmación con la que coinciden investigadores como López-Segrera (2023); Camacho, et al., 2023; Gavín-Chocano et al., 2024); quienes en términos generales, han resaltado la importancia de la universidad, en cuanto a su aporte a la formación integral de la personalidad de los estudiantes; en donde la educación es instrumentada como proceso holístico de socialización, enfocado en la transmisión de conocimientos y en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas de los estudiantes para su actuación en el contexto social.

De los citados investigadores, se infiere que la educación universitaria es un proceso complejo, multi y transdisciplinario, que asume lo epistemológico, lo axiológico y lo psicológico; aunque no exento de riesgos que influyen en el estado emocional de los estudiantes y se manifiestan en reacciones negativas a nivel personal, como: el estrés, la insatisfacción, la violencia verbal, el maltrato y otras positivas como: el bienestar emocional, la motivación, el compromiso, el trabajo en equipo y la comunicación.

Según (García, 2021; Gálvez et al., 2020); dentro de la amplia gama de riesgos con capacidad de causar estas reacciones en el estado emocional de los estudiantes, se hallan los llamados riesgos psicosociales, constructo derivado de un complejo entramado de factores personales, familiares y sociales.

Los citados investigadores entre los factores personales, destacan caracteres demográficos como; la edad, el género, la etnia o raza, el estatus socio-económico, etc.; entre los factores familiares, discriminan las relaciones entre la universidad y las familias (situaciones que influyen en el desarrollo del proceso docente y las actividades familiares, insuficiente apoyo de la familia, etc.); de las relaciones intra-familiares (conflictos, violencia intrafamiliar, ambiente familiar desfavorable, etc.); mientras que entre los factores sociales, citan los de nivel institucional (exceso de actividades, presión por los plazos de cumplimiento, horarios inflexibles, etc.); entrelazados con factores a

nivel social, tales como: crisis de valores, delincuencia, drogas, inseguridad ciudadana, etc.

Según Gavín-Chocano et al. (2024); la influencia de esta variedad de factores, es mucho más visible al inicio de estudios universitarios, un lapso que suele ser visto como un período difícil, no solo por la influencia de dichos factores relacionados, sino también por el proceso de adaptación de los estudiantes a un nivel de educación más riguroso, así como a nuevos y diversos ambientes. Estos autores explican que los estudiantes consideran que, en el periodo inicial, adquieren mayor autonomía, independencia y responsabilidad, pero al mismo tiempo, se les exige mayor esfuerzo académico.

Investigadores como (Gavín-Chocano et al., 2024); coinciden con Gozalo et al. (2022); al decir que en el proceso adaptativo de estudiantes que arriban a la educación universitaria, intervienen las emociones, el estado emocional, la motivación: como procesos psicológicos direccionados a conseguir el bienestar psicológico y altos niveles de motivación, a través de la construcción de estrategias de aprendizaje (Camacho et al., 2023; Morillo Andrade, 2023; Williams, et al., 2022); programas basados en el autocuidado (Nieto et al., 2023); así como estrategias diversas personales (Suárez et al., 2021).

Las mencionadas herramientas se deben implementar desde el inicio del proceso adaptativo, atendiendo a que en este confluye un complejo de elementos psicológicos, que primeramente influyen en las emociones los estudiantes, y que pueden ser perceptibles en reacciones de miedo, sorpresa, tristeza, y otras reacciones normales ante determinados estímulos externos; de igual forma, las emociones están caracterizadas por su brevedad temporal (Gavín-Chocano et al., 2024).

Sin embargo, las reacciones emocionales de perdurar en el tiempo, pueden configurar el estado emocional de los estudiantes (Williams et al., 2022); es decir, escalar a un segundo nivel de complejidad como reacción adaptativa a diversos factores de riesgos u otros estímulos externos. Se habla de estado emocional cuando se manifiestan las emociones de forma continuada, se analizan y se procesan a través de mecanismos perceptivos; un estado emocional alterado puede generar respuestas neuropsicológicas, cognitivas o de comportamiento (Gozalo et al., 2022). Entre las respuestas neuropsicológicas estos últimos investigadores, resumen algunas como:

- Estrés: proceso de interacción entre el estudiante y el ambiente universitario, que implica gran esfuerzo para responder adaptativamente a diferentes estímulos. En dependencia del estímulo, las respuestas al estrés se manifiestan en dos sentidos: positivo (motivación,

energía, estimulación positiva, etc.), y negativo (amotivación, ansiedad, irritabilidad, etc.).

- Trastornos del estado de ánimo, (normal, alto o bajo).
- Desregulación emocional (pérdida de la autorregulación emocional o el control sobre las emociones, sentimientos e impulsos).
- Agotamiento emocional.

Al respecto, coinciden Nieto et al. (2024); quienes conciben el proceso adaptativo como un conjunto de componentes interrelacionados, aunque variables en intensidad, valor o persistencia; tienen la capacidad de impulsar cambios en las diferentes etapas de la vida de los individuos, en dependencia de los diferentes ambientes en que se desarrollan. Dichos investigadores sostienen que tales cambios, pueden ser observados en forma de respuestas neuropsicológicas (emocionales, motivacionales y afectivas), cognitivas y conductuales.

Dentro de esta gama de respuestas que hacen parte del proceso adaptativo, la motivación suele ser la variable más importante, por tratarse de una fuerza percibida que impulsa a los individuos a adoptar determinados comportamientos y a desarrollar las estrategias y habilidades más convenientes para alcanzar sus metas (Gavín-Chocano et al., 2024); lo que para los estudiantes universitarios, significa desarrollar tanto estrategias y habilidades académicas, como estrategias y habilidades “socioemocionales, éticas y ciudadanas” (Morillo Andrade, 2023, p. 204).

Según Gavín-Chocano et al. (2024); entre los estudiantes universitarios, se ha observado que la motivación influye en los comportamientos y el desarrollo de estrategias y habilidades útiles para alcanzar sus objetivos y metas académicas, bienestar emocional y relaciones interpersonales gratificantes.

Investigadores como Vilchez y Sigüenza (2023); consideran la motivación como un constructo clave en el comportamiento centrado en el alcance de un objetivo determinado, así como para movilizar recursos destinados al desarrollo individual, la autorregulación conductual y otros; en relación con variados estímulos que influyen en el aumento, disminución y anulación de la motivación; según lo explica la Teoría de la Autodeterminación.

Esta teoría plantea la existencia de diferentes taxonomías de motivación en dependencia de la interrelación entre necesidades psicológicas individuales como: la necesidad de competencia, de autonomía y de comunicación efectiva y el ambiente que rodea al individuo; quien muestra diversas escalas de autonomía o autodeterminación de la conducta que se manifiestan en grados, que van desde la amotivación, pasan por la motivación

extrínseca y llegan hasta la motivación intrínseca (Núñez, 2006; Vilchez y Sigüenza, 2023).

Independientemente de otras valoraciones teóricas referentes al constructo motivación; en este trabajo se hace alusión a los tipos: amotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca, porque constituyen factores esenciales de la Escala de Motivación Educativa (EME), validada por Núñez (2006); en Paraguay. Posteriormente, la EME fue validada en el Ecuador; “tomando como partida las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca de Harter (1981) y la dimensión de Desmotivación inicialmente planteada por Vallerand et al. (1989)” (Vilchez y Sigüenza, 2023, p. 92); que es, en definitiva, el instrumento aplicado en la presente investigación.

Según Núñez (2006); la amotivación es el nivel inferior de la escala de autonomía o autodeterminación del individuo; o sea, ocupa la posición más baja, respecto a los restantes tipos de motivación; citando el estudio de Vallerand et al. (1989); expresa que, en la amotivación, la persona manifiesta un estado emocional que refleja sentimientos de incompetencia e incapacidad de actuar para lograr determinado resultado. Los investigadores Vilchez y Sigüenza (2023); se decantan por sustituir la “amotivación” (contenida en la versión del instrumento en español); por la dimensión: “desmotivación”, en el instrumento validado entre la población ecuatoriana.

La motivación extrínseca (ME), se refiere a ejecutar determinada acción para lograr algún resultado (Zimmerman, 2008, tal como se citó en Gavín-Chocano, et al., 2024); está “sujeta a factores externos de regulación, introyección e identificación” (Vilchez y Sigüenza, 2023, p. 92). Al decir de Núñez (2006); posee un valor instrumental, pues el comportamiento adquiere significado al estar direccionado hacia el alcance de un objetivo; o sea la ME alude a una acción direccionada a obtener determinada recompensa. El mismo Núñez (2006); aclara que la ME se compone de cuatro sub escalas, jerarquizadas en el siguiente orden:

1. Regulación externa: es el tipo de ME que más la representa; se observa cuando se adopta un comportamiento direccionado a obtener una recompensa o evitar una sanción.
2. Introyección: el comportamiento está parcialmente controlado por estímulos del ambiente, lo que impulsa a la persona a actuar en dos sentidos: 1) para evitar la culpa o la ansiedad o, 2) para exaltar su ego u orgullo.
3. Identificación: el comportamiento es auto percibido como una elección propia, el individuo piensa

que su comportamiento es importante, valorándolo altamente.

4. Integrada: es el tipo de ME que más representa la autodeterminación, pues se observa cuando la consecuencia del comportamiento coincide con los valores y las expectativas individuales.

La motivación intrínseca (MI) es el paradigma de comportamiento autodeterminado (Ryan & Deci, 2000; tal como se citó en Núñez, 2006); o sea, realizar una actividad por satisfacción personal, sin esperar una recompensa (Zimmerman, 2008, tal como se citó en Gavín-Chocano, et al., 2024); según Vilchez, & Sigüenza (2023); está basada en elementos internos como la curiosidad, el reto, el esfuerzo y, la autodeterminación. En este **último** aspecto, coincide con Núñez (2006); quien aclara que la MI se compone de tres sub escalas, jerarquizadas en el siguiente orden:

1. La MI hacia el conocimiento: referida a realizar una actividad sólo por el placer de aprender algo novedoso, de adquirir nuevos conocimientos.
2. La MI hacia el logro: se refiere al compromiso de realizar una actividad para sentir la satisfacción de superar una meta u objetivo o, escalar un nuevo nivel.
3. La MI hacia las experiencias estimulantes: se refiere a la inclusión del propio individuo en una actividad para sentir emociones estimulantes y positivas.

Diversas investigaciones se han referido a las respuestas neuropsicológicas (emocionales, motivacionales y afectivas), cognitivas y conductuales de estudiantes universitarios; sin embargo, Gómez Borges et al. (2023); consideran que la interrelación entre motivación, implicación hacia la tarea, autocuidado y capital psicológico no ha sido suficientemente estudiado; igual planteamiento realizan Gavín-Chocano et al. (2024); respecto a la relación entre motivación, implicación hacia la tarea, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico; además de Nieto et al. (2023); respecto a la conexión entre las emociones, el estado emocional y la motivación con la inteligencia emocional.

Entre estas investigaciones, se destaca el estudio de Gómez Borges et al. (2023); realizado después de la pandemia de COVID-19, informa que los estudiantes encuestados dijeron “no disponer de suficientes herramientas para afrontar las demandas de sus vidas académicas y personales” (p. 53), apoyándose en Winerman (2019); mencionan que “el 45% de los estudiantes universitarios que buscan ayuda psicológica experimentan altos niveles de estrés” (p. 53); y que los suicidios de estudiantes universitarios se ha triplicado, respecto a los años 50 del pasado siglo, siendo actualmente la segunda causa de

muerte entre esta población (Rosiek et al. 2016, tal como se citó en Gómez Borges et al. 2023).

En el contexto ecuatoriano, la investigación de Suárez et al. (2021); lamenta que los temas relacionados con el desarrollo psicológico de los estudiantes universitarios, a pesar de su importancia “resulta menos investigado en el ámbito educativo” (p. 392), y que los procesos emocionales de los estudiantes, son considerados menos relevantes que los procesos cognitivos; lo cual resulta alarmante, si se consideran algunos resultados de la segunda edición de la encuesta nacional sobre salud mental de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Ecuador, 2023); instrumento que no está dirigido específicamente a estudiantes universitarios, pero sus datos pueden ser de interés para esta población.

Utilizando estadísticas del Ministerio de Salud Pública del Ecuador, en la parte introductoria de la citada encuesta se informa que el 20% de la muestra, ha manifestado síntomas ansiosos o depresivos y el 10% ha estimado o intentado el suicidio como solución a sus problemas, los resultados parecen corroborar estas cifras, pues el 45.8% dijo haber experimentado ansiedad o depresión; el 11.6% de los encuestados respondió sentirse bajo estrés; el 31.6% dijo haber experimentado acoso (**bullying**) de parte de sus compañeros de aula y el 16.9% de parte de miembros de su familia; el 27.7% manifestó sentirse inseguro; mientras que el 46.5% expresó que no tener ningún tipo de estrategia de manejo (Ecuador, 2023).

Tales datos inducen a pensar en la importancia de incluir estrategias de manejo de los procesos psicológicos, dentro de las estrategias pedagógicas que promuevan “el aprendizaje holístico, la adquisición de conocimientos y habilidades, así como el desarrollo de competencias socioemocionales” (Morillo Andrade, 2023, p. 204). Para esta investigadora, dichas estrategias deben ser enfocadas hacia las necesidades personales de los estudiantes, desde la perspectiva que cada individuo posee características, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje propios. Cuestión sobre la que López, et al. (2023); arrojan luz al exponer el constructo: resiliencia académica; para definir la capacidad de cada estudiante para enfrentar, reponerse y hasta salir fortalecido ante el efecto de estímulos negativos procedentes del ambiente universitario, a través de la conjugación de factores como: 1) la autoestima (capacidad de auto amarse y auto cuidarse), 2) la aceptación, sustentada en relaciones interpersonales positivas como: la colaboración, el trabajo en equipo, etc. y, 3) las habilidades socioemocionales (la comunicación asertiva, escucha, agradecimiento, la resolución de conflictos, etc.

Conscientes de los problemas y necesidades de los estudiantes, las transformaciones económicas y sociales que se desarrollan en el Ecuador, así como las tendencias internacionales hacia el desarrollo de modelos educativos modernos e innovadores, enfocados hacia la calidad de la Educación Superior; las autoridades académicas de la Universidad Técnica de Babahoyo, provincia Los Ríos, Ecuador; han instrumentalizado una serie de estrategias pedagógicas integrales, creativas y desarrolladoras, entre ellas:

- Formación integral con un enfoque holístico por competencias, bajo los paradigmas de las teorías constructivistas del aprendizaje (Camacho et al., 2023).
- Abordaje pedagógico de las necesidades particulares de cada estudiante, para estimular su participación, pensamiento crítico y, el desarrollo de habilidades socioemocionales, siguiendo las ideas básicas del aprendizaje activo y constructivo de Piaget, Vygotsky y Freire (Morillo Andrade, 2023).
- Modelo de Enseñanza Centrado en el Alumnado, para estimular la participación activa y la autonomía de los estudiantes, así como la formación de habilidades académicas y socioemocionales, en base a las teorías constructivistas del aprendizaje (López, et al., 2023).
- Educación emocional, como herramienta necesaria para la formación integral de la personalidad de los estudiantes, basadas en las ideas de Bisquerra (Suárez et al., 2021).

Ha pasado un tiempo prudencial desde la instrumentalización de dichas estrategias pedagógicas; de enfoque integral y flexibilidad suficiente, para adaptar los procesos de enseñanza - aprendizaje, acordes a las necesidades de los estudiantes; lo cual genera la necesidad de la presente investigación; cuyo objetivo es identificar el tipo de motivación de los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Psicología, de la Universidad Técnica de Babahoyo para adaptarse al ambiente universitario.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio posee un enfoque cuantitativo y alcance exploratorio, con un diseño no experimental transversal; como método de nivel empírico se utiliza la encuesta con el objetivo de identificar el nivel de la motivación de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Psicología, de la Universidad Técnica de Babahoyo; conjuntamente con métodos del nivel teórico, tales como: el analítico-sintético y el inductivo-deductivo (Hernández-Sampieri et al., 2020); el contenido se ha organizado en epígrafes con la intencionalidad de facilitar la comprensión de las temáticas tratadas.

La muestra utilizada en este estudio está compuesta por 80 estudiantes del primer semestre de la carrera de Psicología, de la Universidad Técnica de Babahoyo, provincia El Oro, Ecuador; de ellos 46 son mujeres y 34 hombres. El rango de edad se sitúa entre 17 y 40 años.

Instrumento

Para lograr el objetivo planteado se utiliza como instrumento la Escala de Motivación Educativa (EME), validada por Núñez, en una institución universitaria de Paraguay (Núñez, 2006); que partiendo de la **Échelle de Motivation en Éducation** (EME), de Vallerand et al. (1989); la cual ya se había adaptado al contexto ibérico por Núñez et al. (2005). Vale decir que este último instrumento fue validado recientemente por Gavín-Chocano et al. (2024).

La versión en español de dicho instrumento, ha sido revalidado en 869 estudiantes universitarios de la República del Ecuador, con edades comprendidas entre los 18 y 64 años. Luego de un Análisis exploratorio de componentes principales, arrojó tres subdimensiones con consistencia interna adecuada, por lo que se considera una herramienta útil en el contexto ecuatoriano para el diagnóstico psicoeducativo. La escala del instrumento aplicado está compuesta por 28 ítems. Las siete subdimensiones originales fueron fusionadas en las dimensiones: de Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y se adicionó la dimensión Desmotivación. (Vilchez y Sigüenza, 2023).

Según la validación de dicho instrumento, utilizado a efectos del presente estudio, los ítems que corresponden a la dimensión Motivación intrínseca son: ítem 1, 6, 7, 8, 14, 15, 21, 22, 27 y 28, a la dimensión Motivación extrínseca corresponden los ítems 2, 3, 4, 9, 19, 11, 13, 16, 17, 18, 20, 23 y 25, mientras los ítems pertenecientes a la dimensión de Desmotivación son: ítem 5, 12, 19 y 26.

Cada uno de los ítems se valoran de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos, que van desde 1 (No se corresponde en absoluto) hasta 7 (Se corresponde totalmente), con una puntuación intermedia 4 (Se corresponde medianamente).

Procedimiento

El instrumento se aplicó cumpliendo las directrices establecidas por normas nacionales, internacionales e institucionales, sobre la ejecución de investigaciones con personas; a los estudiantes seleccionados se les solicitó su participación voluntaria; obtenido su consentimiento, se les informó sobre el objetivo y las etapas a seguir en la investigación, después de asegurar el anonimato, la confidencialidad y la utilización ética y científica de la información obtenida, se les pidió que respondieran con la mayor objetividad posible. El instrumento se distribuyó

individualmente a través de la plataforma *Google forms*, y se respondió individualmente en las aulas y durante una sesión, posteriormente se recogieron los datos y se comprobó su calidad.

Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos se han realizado con el programa: *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 25.0. Se utilizó el Análisis descriptivo para el examen de la calidad de los datos y su distribución. Adicionalmente se utilizan estadísticos descriptivos para identificar las mejores puntuaciones entre las tres dimensiones y finalmente complementa el estudio un Análisis de correlaciones entre dichas dimensiones por intermedio del coeficiente Rho de Spearman.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la tabla 1, se resumen los estadísticos descriptivos que muestran las puntuaciones promedio otorgadas por los estudiantes, por intermedio de la Mediana (Me) y la desviación con respecto al promedio mediante el Rango (R), que resume la diferencia entre la mayor y la menor de las puntuaciones según las tres dimensiones, Desmotivación (D), Motivación Intrínseca (MI) y Motivación Extrínseca (ME).

Tabla 1. Resultados descriptivos por subdimensiones.

Ítems		D		MI		ME	
		Me	R	Me	R	Me	R
		Estadísticos					
1	Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.			2	2		
2	En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella.					1	2
3	No sé por qué voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado					1	2
4	No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.					1	1
5	Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado.	6	2				
6	Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.			7	1		
7	Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".			7	3		
8	Para tener un sueldo mejor en el futuro.			7	2		
9	Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.					5	4
11	Para demostrarme que soy una persona inteligente.					5	4
12	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios	7	3				
13	Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.					7	2
14	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.			7	3		
15	Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.			7	2		
16	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.					7	2
17	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.					7	3
18	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.					7	2
19	Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	7	1				
20	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.					7	2

21	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.			7	3		
22	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.			7	2		
23	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.					6	2
25	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.					6	2
26	Por el placer de leer autores interesantes.	7	3				
27	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.			7	3		
28	Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes.			7	2		

Fuente: Elaboración propia según resultados del SPSS y la propuesta de Vilchez y Sigüenza, 2023.

En análisis a partir los promedios más significativos entre los ítems de las dimensiones, para el caso de la Desmotivación se obtuvo una puntuación promedio de 6 puntos, lo que según la escala, se interpreta como la correspondencia de los planteamientos del ítem referidos a que sólo con el Bachillerato no podrían encontrar un empleo bien pagado, mientras la puntuación promedio fue la máxima (se corresponde totalmente) en los ítems referidos a la necesidad de querer demostrarse que son capaces de tener éxito en sus estudios, el placer de saber más sobre las asignaturas que les atraen y por leer autores interesantes.

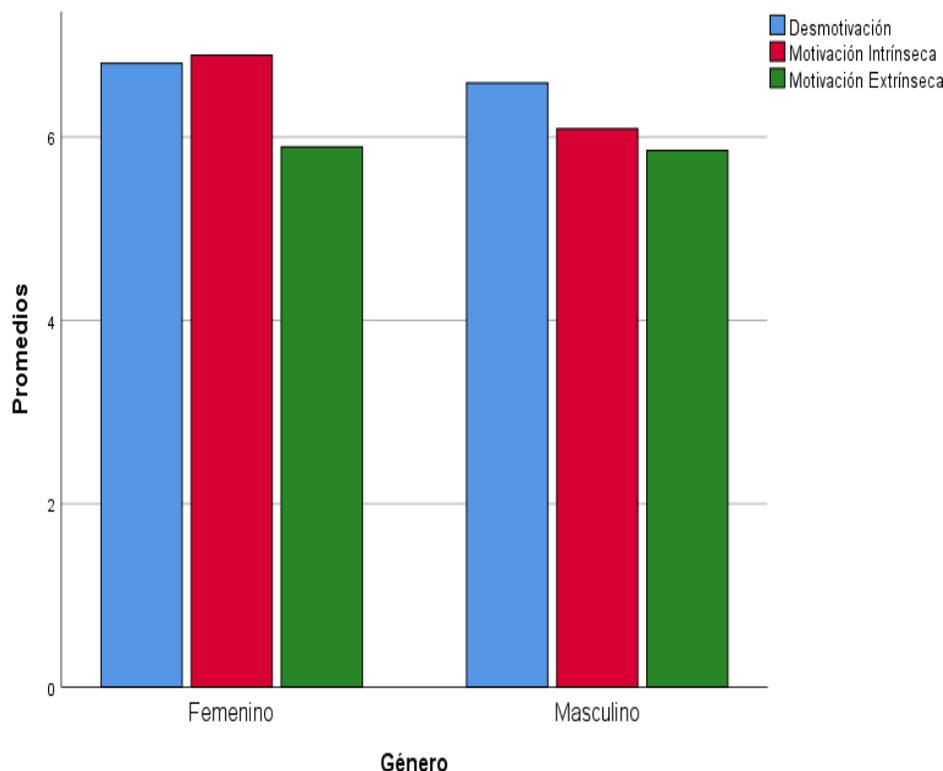
En el caso de la Motivación Intrínseca, la puntuación promedio más baja, se obtuvo en el ítem 1 (Me=2), es decir, (no se corresponde). Este ítem, reflejaba incertidumbre sobre la necesidad de permanecer en la universidad, lo que interpreta como favorable en este contexto. En los restantes ítems se obtuvieron altas puntuaciones con promedios de 7 puntos (se corresponde totalmente), en relación a la posibilidad de poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso, tener una buena vida y mejor sueldo. Adicionalmente fueron buenas las opiniones referidas a la oportunidad de entrar en el mercado laboral dentro del campo que les gusta, elegir mejor la orientación profesional y por la satisfacción que experimentan al superarse en sus estudios y objetivos personales. También experimentan placer al disfrutar de autores con temas interesantes. La mayoría de los respondientes manifiestan altos niveles de motivación, pues se sienten comprometidos a superar las metas y objetivos de cada etapa de la carrera universitaria e identifican sentir satisfacción personal por cada logro alcanzado. Este resultado es similar a los obtenidos por (Nieto, et al., 2023; Gavín-Chocano et al., 2024).

La Motivación Extrínseca ha estado caracterizada por puntuaciones muy bajas (Me=1, no se corresponde en absoluto) en los ítems que tienen que ver con que, en su momento, los estudiantes tuvieron buenas razones para ir a la universidad; pero, al momento de realizarse el estudio, no están seguros si continuar en ella, y hasta se preguntan qué hacen en la Universidad. Por otra parte, con puntuaciones promedio entre 5 y 6 puntos, más cercano a la máxima puntuación plantean estar en la Universidad, para demostrarse que son inteligentes y capaces de terminar una carrera universitaria, además de la satisfacción que sienten cuando logran realizar actividades académicas difíciles y por los intensos momentos que experimentan cuando comunican sus ideas a los demás. Las mejores puntuaciones promedio (Me=7) se otorgaron a ítems que se refieren a la creencia de los estudiantes de que estudiando unos años más pueden mejorar sus competencias como profesionales, se sienten satisfechos por aprender y descubrir cosas nuevas de su interés.

En todos los casos los rangos de dispersión se mantuvieron entre 1 y 3 puntos, con excepción de los ítems 9 y 11 de la dimensión, referida a la Motivación Extrínseca donde las puntuaciones oscilaron entre 1 y 4 puntos de diferencia, donde los criterios sobre, **demostrarse que son capaces de terminar una carrera universitaria y demostrarse que son personas inteligentes**, fueron más variados.

En síntesis, se muestra en la figura 1, un análisis visual comparativo entre las calificaciones promedio otorgadas por los estudiantes en cada dimensión según género.

Figura 1. Percepciones de los estudiantes según dimensiones y género.



Fuente: Elaboración propia

Se destaca la Motivación Intrínseca, centrada en componentes internos tales como el esfuerzo, los desafíos, la autonomía orientada al conocimiento y a experiencias estimulantes que dan satisfacción y motivan un comportamiento sin la necesidad de motivaciones externas. La mayoría de los respondentes manifiestan altos niveles de motivación, al sentirse inclinados a involucrarse en las actividades académicas e investigativas para sentir emociones estimulantes a través del estudio de nuevas materias y nuevos textos, que les aporte experiencias positivas y les abran la posibilidad de construir su propio conocimiento y comunicar sus ideas a los demás; planteamientos que coinciden con investigaciones como las de (Camacho et al., 2023; Santana, et al., 2022; Williams et al., 2022).

En términos generales, las puntuaciones dadas por hombres y mujeres fueron parecidas en todas las dimensiones del instrumento; aunque básicamente, las mujeres muestran un nivel más alto de motivación para un perfil más con determinación propia, en comparación con los hombres, al observar las medias más altas en la Motivación Intrínseca (motivación interna al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes). Similar resultado se observó en las investigaciones de (Vallerand et al., 1992; Núñez et al., 2005).

Resultados del análisis de correlación.

La correlación entre la Desmotivación y la Motivación Intrínseca resultó significativa ($0,029 < 0,05$), lo que pudiera valorarse como un indicador de la fortaleza y robustez de los componentes internos de la dimensión Motivación Intrínseca, para debilitar la desmotivación, a diferencia de los resultados obtenidos por la correlación bivariada entre la Desmotivación y la Motivación Extrínseca, que mostró una correlación negativa y no significativa ($0,223 > 0,05$) tabla 2. Estos resultados difieren de estudios anteriores, donde, los elementos externos de la motivación demostraron ser más fuertes para disminuir la desmotivación, (Vilchez y Sigüenza, 2023).

Tabla 2. Análisis de correlaciones

			Desmotivación	Motivación Intrínseca	Motivación Extrínseca
Rho de Spearman	Desmotivación	Coeficiente de correlación	1,000	,244*	-,138
		Sig. (bilateral)	.	,029	,223
		N	80	80	80
	Motivación Intrínseca	Coeficiente de correlación	,244*	1,000	,002
		Sig. (bilateral)	,029	.	,989
		N	80	80	80
	Motivación Extrínseca	Coeficiente de correlación	-,138	,002	1,000
		Sig. (bilateral)	,223	,989	.
		N	80	80	80

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Tabla de salida del SPSS

Las técnicas estadísticas aplicadas han demostrado la aplicabilidad del instrumento seleccionado (Escala de Motivación Educativa), al contexto de una institución de educación superior del Ecuador y la confiabilidad de los resultados alcanzados, lo que resulta congruente con estudios precedentes (Gavín-Chocano et al., 2024; Núñez, 2006; Núñez et al., 2005).

CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación confirman que, en los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Psicología, de la Universidad Técnica de Babahoyo, predomina la Motivación Intrínseca, donde resaltan la satisfacción interna y el interés personal. Los estudiantes encuentran placer y disfrutan del proceso de formación en sí mismo.

El instrumento aplicado refleja altos niveles de motivación intrínseca, más significativos en el género femenino. La correlación entre la Desmotivación y la Motivación Intrínseca resultó ser significativa, por lo que se manifiesta la fortaleza y robustez de los componentes internos de la dimensión Motivación Intrínseca, para debilitar la desmotivación.

Los resultados del presente trabajo, pueden ser utilizados en futuras investigaciones para correlacionar el constructo: motivación, con otros como: el abandono académico, la implicación hacia la tarea (engagement), el rendimiento académico, el autocuidado, el capital psicológico y la inteligencia emocional; no solo en estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo, sino en otras instituciones educativas del Ecuador.

Los autores recomiendan repetir el estudio para encontrar estabilidad en los resultados con vistas a futuras acciones necesarias para incidir en mejores niveles de motivación en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camacho, G. L., Carpio, D.A., Sánchez, M.A., y Intriago, G.C. (2023). Enfoque holístico por competencias para mejorar la formación integral en los estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 523-530. <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/4006>

Ecuador. (2023). Segunda encuesta nacional sobre salud mental de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Ministerio de Educación. [https://2623910.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/2623910/Ecuador/Descargables/TuVozTusDerechos-Digital%20\(1\).pdf](https://2623910.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/2623910/Ecuador/Descargables/TuVozTusDerechos-Digital%20(1).pdf)

García, M. del C. (2021). Análisis, evaluación y prevención de riesgos psicosociales en centros educativos. [Tesis de Maestría en Gestión de Prevención de Riesgos Laborales. Universidad de León]. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13756>

Gálvez, J.L., García, J., Vera-Bachman, D., Triziano, I., y Polanco, K. (2020). Análisis de clases latentes multi-nivel del clima escolar: factores individuales, familiares y comunitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 85-92. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103420300010>

Gavín-Chocano, O., García, I., Pérez, E., y Luque de la Rosa, A. (2024). *Learner engagement*, motivación académica y estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 27(1), 57-79. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/36951/28645>

- Gómez Borges, A., Peñalver, J., Martínez, I.M., y Salanova, M. (2023). *Engagement* académico en estudiantes universitarios. El rol mediador del Capital Psicológico como recurso personal. *Educación XX1*, 26(2), 51-70. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/35847>
- Gozalo, M., León del Barco, B., y Romero, M. (2022). Buenas prácticas del estudiante universitario que predicen su rendimiento académico. *Educación XX1*, 25(1), 171-195. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/30565>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2020). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez.%20Fernandez%20y%20Baptista-Methodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- López-Segrera, F. (2023). Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 35(1), 19-28. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v35i1-dt-1>
- López, D., Álvarez, P.R., González, J.A., y Garcés, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico universitario. *Educación XX1*, 26(2), 91-116. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/35891>
- Morillo Andrade, P.A. (2023). El abordaje pedagógico en la educación general: una perspectiva integral para el desarrollo estudiantil. *Revista Conrado*, 19(93), 203-211. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3178>
- Nieto, A., Sánchez, J., y Gómez, C. (2023). Identificando el rol de la inteligencia emocional en las emociones de logro y en sus efectos sobre las estrategias de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2024), 47-56. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103423000291>
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., y Navarro, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2) 344-349. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n1/v11n1a13.pdf>
- Núñez, J.L. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(2), 185-192. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902006000200006&script=sci_abstract&tlng=es
- Santana, E., Putwain, D.W., Núñez, J.L., Loro, J.F., y León, J. (2022). Do teachers' engaging messages predict motivation to learn and performance? *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 86-95. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2530380521000228>
- Suárez, A., Hurtado, J.R., y Bustamante, R.E. (2021). La educación emocional en las aulas universitarias, un reto a alcanzar. *Opuntia Brava*, 13(2), 391-402. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1149>
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., y Pelletier, L.G. (1992). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21(?), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vilchez, J.L. y Sigüenza, W.G. (2023). Revalidación en población ecuatoriana de Escala de Motivación Educativa (EME-E) para estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(2), 91-98. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/34274>
- Williams, C., Santelices, L., del Río, M.P., Soto, M., Bittner, S., y Asenjo, A. (2022). Estrategias de aprendizaje de estudiantes de primer año de ingreso a Kinesiología y su relación con el rendimiento académico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(2), 111-123. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/89741>
- Winerman, L. (2019). By the numbers: An alarming rise in suicide. *American Psychological Association*, 50(1), 80. <https://bit.ly/3nair9x>