

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE MÉXICO

IMPLEMENTATION OF THE ACADEMIC MOTIVATION SCALE (EMA) IN UNIVERSITY STUDENTS IN MEXICO

Salvador Antelmo Casanova-Valencia¹, José R. Hurtado Ramírez², Arcadio González-Samaniego³.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo¹
Universidad Nacional Autónoma de México²
Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías³

México

Recibido el 30 de octubre de 2023 Aceptado el 30 noviembre de 2023 Disponible en Internet el 30 de diciembre de 2023

E-mail de Contacto: salvador.casanova@umich.mx
© Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)
Vol. 8, N° 16, Pág. 34-41. ISSN: 2448-6051

Resumen

La crisis sanitaria provocada por el coronavirus representó un desafío para el modelo educativo tradicional. Factores como el cierre de escuelas y pasar mucho tiempo encerrados en casa, repercutieron en la motivación académica de los estudiantes. Este estudio tuvo como objetivo implementar la Escala de Motivación Académica en estudiantes universitarios de México durante el confinamiento por COVID-19. Se aplicó el instrumento en 249 estudiantes del área de ciencias económico-administrativas y contables de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los resultados indican que no existe un impacto negativo en la motivación académica de los estudiantes provocado por las restricciones sanitarias. La motivación intrínseca al conocimiento y la motivación intrínseca al logro son las principales variables de motivación que impactaron en los estudiantes durante la pandemia ocasionada por el coronavirus SARS-COV2. Los resultados obtenidos por la implementación de la Escala de Motivación Académica contribuyen a una comprensión más profunda de los procesos motivacionales involucrados en la formación de los estudiantes universitarios.

Palabras Clave

Educación Superior, Motivación Académica, COVID-19

Abstract

The health crisis caused by the coronavirus represented a challenge for the traditional educational model. Factors such as school closures and spending a lot of time locked up at home had an impact on students' academic motivation. This study aimed to implement the Academic Motivation Scale in university students in Mexico during the COVID-19 confinement. The instrument was applied to 249 students in the area of economic-administrative and accounting sciences at the Cuautitlán Faculty of Higher Studies of the Universidad Nacional Autónoma de México. The results indicate that there is no negative impact on the academic motivation of students caused by health restrictions. Intrinsic motivation for knowledge and intrinsic motivation for achievement are the main motivation variables that impacted students during the pandemic caused by the SARS-COV2 coronavirus. The results obtained from the implementation of the Academic Motivation Scale contribute to a deeper understanding of the motivational processes involved in the training of university students.

Keywords

Higher Education, Academic Motivation, COVID-19

JEL CODE— A20, I25**INTRODUCCIÓN**

La motivación es un concepto complejo que ha ganado relevancia en el ámbito académico exigiendo una mayor comprensión de los diferentes elementos que la constituyen y la potencian. El sistema educativo moderno es un sistema que formula algunas restricciones en cada uno de los actores que participan, con escenarios donde los distintos actores tienen papeles que asumir y que compartir (Huertas, 1997). La motivación juega un factor fundamental en esos escenarios, pues anima a activar o realizar algo. Es un proceso interno de carácter biológico, cultural, social, de aprendizaje y cognitivo que impulsa a un individuo a desarrollar cierta conducta (Burton, 1994). La motivación académica está relacionada con la activación de los recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela sugiere como aprendizaje (Valenzuela, 2007) e impulsa al estudiante a realizar una serie de tareas que los profesores le proponen como mediación para el aprendizaje de los contenidos curriculares (Valenzuela et al., 2015).

Las investigaciones más recientes sobre los procesos motivacionales relacionados con la educación en diferentes niveles educativos utilizan instrumentos de evaluación estandarizados. Dentro de ello, la Escala de Motivación Académica (R. J. Vallerand et al., 1989) desarrollada para evaluar la motivación de estudiantes de educación superior, está basada en los conceptos de motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y desmotivación, según la Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés), propuesta por (Deci & Ryan, 1985). A partir de la interacción entre el entorno y las necesidades psicológicas básicas y universales de autonomía, competencia y afiliación/pertenencia, la SDT postula que la motivación varía según el tipo de regulación a la que está asociada. Estas diferentes formas de regulación producen cambios cualitativos en la motivación, que se evidencian en el menor o mayor grado de autodeterminación del individuo para tomar decisiones y actuar, teniendo niveles extremos de distinción. El nivel más bajo de autodeterminación, llamado desmotivación, implica la falta de percepción por parte del individuo de asociaciones entre sus intereses y las acciones realizadas. No hay ningún significado o significado personal para las acciones, que asumen un carácter aleatorio, ajeno a interferencias internas o externas que afectan las elecciones de la persona. En el nivel intermedio de se

encuentra la motivación extrínseca, en la que las acciones se llevan a cabo en función de los resultados deseados o las recompensas previstas. Puede presentarse en cuatro formas diferentes: regulación externa, regulación por introyección, regulación por identificación y, finalmente, regulación integrada. La regulación externa es lo que más caracteriza a la motivación extrínseca, es decir, el sujeto es impulsado por el impulso de obtener recompensas, actuando bajo presiones externas o internas que poco tienen en cuenta sus propios deseos. La regulación externa por introyección implica cierto grado de internalización de los motivos, pero aun así la persona actúa más por coerción o presión que por voluntad propia. En la regulación externa por identificación, la persona acepta la importancia de determinadas acciones, al identificarse con el valor de la actividad, teniendo ya cierta autonomía en sus decisiones. Sin embargo, en la concepción de los autores de la SDT, el tipo de motivación extrínseca más cercana a la autodeterminación es la regulada por la integración, en la que la elección de la persona es relevante para sus decisiones y acciones, estando integrada consigo misma, aunque no totalmente libre de alguna influencia de efectos de recompensa o castigo provenientes del contexto externo. El nivel más alto de calidad autónoma en las acciones y elecciones de un individuo presupone la presencia de motivación intrínseca. Esta motivación intrínseca en el contexto educativo se define por una forma de involucrarse en acciones o actividades por el placer que surge de aprender, explorar o comprender algo nuevo (Vallerand & Blissonnette, 1992). La persona se siente estimulada, aprecia y disfruta la actividad por lo que representa, extrayendo beneficios de su realización, independientemente de los resultados concretos que obtenga.

Escala de Motivación Académica (EMA)

La versión original de la escala fue desarrollada por Vallerand, Blais, Briere, y Pelletier en 1989 y se denominó Échelle de Motivation en Éducation (EME), asumiendo el carácter multifactorial de los procesos motivacionales. Consta de 28 ítems y se evalúa en una escala Likert de siete puntos. Cuando los autores la probaron empíricamente con estudiantes universitarios de Canadá, la escala confirmó la presencia de siete dimensiones, alineadas con los supuestos de la SDT. Éstas forman entonces siete subescalas interrelacionadas, cada una compuesta por cuatro ítems, con el objetivo de medir tres tipos de MI y tres tipos de ME, además de la desmotivación. La EME fue posteriormente traducida al inglés, dando origen a la Escala de Motivación Académica (R. Vallerand & Blissonnette, 1992). El modelo factorial teórico o

estructural de EME y AMS presenta la motivación intrínseca en forma de las subescalas motivación intrínseca por el conocimiento (MIC), motivación intrínseca por el logro (MIR) y motivación intrínseca por experimentar estímulos (MIEE). Además de la subescala de desmotivación (AMO), el modelo también contiene otras tres subescalas que agrupan las diferentes formas de motivación extrínseca: identificación (MEID), introyección (MEIN) y regulación externa (MERE). Con base en este modelo estructural, el EME y el AMS se han utilizado en varios estudios con el objetivo de investigar sus propiedades psicométricas y, por lo tanto, ya han sido traducidos y/o validados para varios países (Davoglio et al., 2016).

METODOLOGÍA

Esta investigación utilizó un diseño no experimental, transversal y exploratorio. El sujeto de investigación fueron estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), inscritos al periodo escolar febrero - agosto 2022. Participaron voluntariamente 249 estudiantes universitarios. De este total, el 56.6% eran mujeres y el 43.4% eran hombres. Entre los participantes, había estudiantes de las carreras de contaduría, administración e informática.

Para el desarrollo de esta investigación, se utilizó la Escala de Motivación Educativa (Luis Núñez et al., 2006). La escala está formada por 28 reactivos distribuidos en siete dimensiones de cuatro reactivos cada una que evalúan la desmotivación, la MI al conocimiento, la MI al logro y la MI a las experiencias estimulantes y los tres tipos de ME, regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada. Las respuestas se evaluaron de acuerdo con una escala tipo Likert de cinco puntos, desde (1) Totalmente en desacuerdo hasta (5) Totalmente de acuerdo, con una puntuación media de (3) que corresponde a Indiferente. Se implementó un cuestionario utilizando la herramienta Google Forms con los reactivos que componen la EMA. Los estudiantes fueron contactados vía el correo institucional, donde se explicaba el objetivo de la investigación y se les hizo saber que la participación era voluntaria y anónima. El criterio de inclusión consistía en ser estudiante regular en alguna de las tres licenciaturas que ofrece Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la UNAM, durante el confinamiento obligatorio por la pandemia COVID-19.

Resultados

A continuación, se muestran los principales resultados desagregado por variables que arrojó la investigación.

Percepciones sobre Motivación

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos por los participantes para la variable desmotivación. Los dos primeros indicadores relacionados con la permanencia en la Universidad a pesar de la pandemia sanitaria en curso, el 76.7% contestó no estar perdiendo el tiempo por continuar sus estudios a pesar de la emergencia sanitaria, y el 73.5% confirmó sus firmes intenciones de continuar estudiando. En este mismo sentido, más del 83% de los estudiantes está convencido de las razones que lo mantienen ligado a la Universidad.

Tabla 1. Resultados en la dimensión Percepciones sobre Motivación
Resultados en %

Pregunta	Tot Des	En Des	Indif	De acu	Tot de acu
Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la Universidad.	41.8	34.9	14.9	6.4	2.0
En su momento, tuve buenas razones para ir a la Universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella.	44.2	29.3	10.0	12.4	4.0
No sé por qué voy a la Universidad y francamente me trae sin cuidado.	57.8	25.7	10.0	4.0	2.4
No lo sé; no consigo entender qué hago en la Universidad.	57.0	26.1	10.8	4.8	1.2

Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Indiferente, De acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Percepciones sobre Regulación Externa

Los ítems para evaluar este factor tienen que ver con la realización de actividades que permitan conseguir recompensas. En este sentido, la tabla 2 muestra que el 77.51% percibe que la culminación de sus estudios les permitirá obtener un trabajo más prestigioso y el 84.34% que obtendrá un mejor sueldo.

Tabla 2. Resultados en la dimensión Percepciones sobre Regulación Externa

Pregunta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque solo con el bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado.	15.66%	16.47 %	18.07 %	30.9 2%	18.88%
Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	6.02%	4.42%	12.05 %	43.7 8%	33.73%
Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	4.02%	2.81%	8.84%	39.7 6%	44.58%
Para tener un sueldo mejor en el futuro.	4.02%	2.81%	8.84%	40.5 6%	43.78%

Percepciones sobre Regulación Introyectada

Esta variable pretende conocer cómo influye el ambiente en el ego u orgullo del estudiante. La tabla 3 muestra que el 73.49% de los encuestados, efectivamente, su motivación va en el sentido de demostrarse que son capaces de culminar una carrera universitaria y el 78.31% desea hacerlo de forma exitosa.

Tabla 3. Resultados en la dimensión Percepciones sobre Regulación Introyectada.

Resultados en %

Pregunta	Tot des	En des	Indif	De acu	Tot de acu
Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	2.8	4.8	18.9	39.8	33.7
Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	5.2	8.4	35.7	29.7	20.9
Para demostrarme que soy una persona inteligente.	4.8	10.4	31.7	33.3	19.7
Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	3.2	3.6	14.8	32.5	45.7

Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Indiferente, De acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Percepciones sobre Regulación Identificada

A continuación, destacamos los resultados obtenidos de la medición de la conducta del estudiante en sus estudios (Tabla 4). El 82.73% piensa que concluir sus estudios universitarios les permitirá acceder al mercado laboral de su preferencia, y el 83.13% además estima que mejorará su competencia profesional.

Tabla 4. Resultados en la dimensión Percepciones sobre Regulación Identificada

Resultados en %

Pregunta	Tot des	En des	Indif	De acu	Tot de acu
Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	2.4	2.8	9.6	50.2	34.9
Porque posiblemente me permita entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta.	2.0	4.8	10.4	38.5	44.1
Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	2.4	4.0	11.	45.4	36.5
Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	2.4	2.8	11.6	40.5	42.5

Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Indiferente, De acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Motivación Intrínseca al Conocimiento

Los resultados de la forma en que los estudiantes asocian la adquisición de conocimiento como una motivación para aprender, los observamos en la tabla 5.

Tabla 5. Resultados en la dimensión Motivación Intrínseca al Conocimiento

Resultados en %

Pregunta	Tot des	En des	Indif	De acu	Tot de acu
Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	3.2	2.4	6.4	44.9	42.9
Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	2.8	2.4	8.0	43.8	42.9
Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	3.2	2.8	11.2	38.5	44.2
Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	3.2	3.6	8.4	43.3	41.3

Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Indiferente, De acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Motivación Intrínseca al Logro

En esta otra categoría de motivación intrínseca, presentada con los resultados en la tabla 6, se relaciona el compromiso de realizar alguna actividad en particular, por el placer y/o satisfacción. El 83.54% continúa con sus estudios por satisfacción personal, y el 80.32% además sienten mayor logro al realizar actividades académicas difíciles.

Tabla 6. Resultados en la dimensión Motivación Intrínseca al Logro

Resultado en %

Pregunta	Tot Des	En des	Indif	De acu	Tot de acu
Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	3.2	2.0	11.2	38.9	44.6
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	3.2	2.0	7.6	40.1	46.9
Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	4.4	2.0	13.2	35.3	44.9
Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	4.8	5.6	16.8	37.3	35.3

Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Indiferente, De acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes

Un factor interesante es el involucramiento del estudiante en actividades divertidas que los lleva a experimentar sensaciones estimulantes; la tabla 7 muestra los resultados relacionados a este factor. El 65.87% contestó la motivación que le representa comunicar sus propias ideas a los demás.

Tabla 7. Resultados en la dimensión Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes

Resultados en %

Pregunta	Tot des	En des	Indif	De acu	Tot de acu
Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	3.2	2.8	28.1	46.9	18.9
Por el placer de leer autores interesantes.	2.8	5.6	28.9	43.3	19.3
Por el placer que experimento al sentirme completamente absorto por lo que ciertos autores han escrito.	3.6	6.0	31.3	38.9	20.0
Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes.	3.6	2.0	20.0	45.8	28.5

Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Indiferente, De acuerdo, Totalmente de acuerdo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue evaluar la motivación académica durante el confinamiento por COVID-19 en estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el contexto educativo, los procesos motivacionales se entienden en términos del grado en que los estudiantes invierten energía, interés y esfuerzos en las diversas actividades que componen los procesos de aprendizaje.

Los resultados obtenidos muestran que la motivación se concibe como un constructo multifactorial, que se compone de elementos intrínsecos al yo y otros que están asociados a elementos ambientales, internalizados en proporciones gradualmente diferentes. Además, también supone que muchas situaciones pueden permanecer indiferente ante el sujeto, no movilizar elementos que afecten al yo, lo que conduce a un grado de desmotivación, es decir, la ausencia de razones para la significación de una acción, desde un punto de vista interno. En este sentido, el presente estudio, basado en los promedios descriptivos de los factores EMA, reveló que los estudiantes presentan bajos niveles de desmotivación en comparación con los promedios descriptivos de motivación intrínseca y extrínseca. En este sentido, el género no es una variable que impacte en los resultados. Estos resultados coinciden con (Valenzo-Jiménez et al., 2022) los cuales encontraron una baja calidad en la educación recibida durante la pandemia por lo estudiantes. Un estudiante motivado por aprender es crítico y exigente con la calidad de la educación que recibe.

Después de la suspensión oficial de actividades académicas presenciales, la gran mayoría de los estudiantes se sienten motivados para continuar sus estudios universitarios. De acuerdo con los resultados en la variable de desmotivación, sólo el 8.44% tiene la impresión de perder el tiempo en la universidad y el 16.47% se cuestiona la continuidad universitaria. Mientras que el 83.53% está seguro de su permanencia en la Institución.

En lo relacionado a la variable de Motivación Extrínseca, la dimensión Regulación externa, el cual implica la realización de actividades que permitan conseguir recompensas, el 84.34% de los estudiantes encuestados afirman que sus estudios universitarios les permitirán tener un mejor sueldo en el futuro. En cuanto a la dimensión Regulación introyectada, la cual implica como influye el ambiente en el ego u orgullo del estudiante, mostró que la capacidad de tener éxito

en los estudios representa el 78.31%. Finalmente, en la dimensión Regulación identificada, el 43.13% de los estudiantes consideran que sus estudios universitarios les permitirán mejorar su competencia profesional.

En cuanto a la Motivación Intrínseca al Conocimiento, la satisfacción de aprender nuevas cosas mostró un resultado de 87.95%. La dimensión Motivación Intrínseca al Logro, la cual mide el compromiso de realizar alguna actividad en particular por el placer y/o satisfacción, donde se evalúa la satisfacción del estudiante por superar cada uno de sus objetivos personales, el resultado fue de 87.15%. En la relacionado a la Motivación Intrínseca a las experiencias estimulantes, el 65.87% contestó disfrutar de comunicar sus propias ideas, mientras que el 74.29% disfruta de leer temas diversos.

Como conclusión, los resultados de la presente investigación aportan evidencias que apoyan la validez de constructo y la consistencia interna de la EMA, aunque con ciertas limitaciones, lo que permite la utilización del instrumento en el contexto educativo mexicano para evaluar diferentes tipos de motivación. Se considera como futura línea de investigación la aplicación del instrumento en distintos contextos, analizando la estructura factorial del instrumento. De esta manera, el análisis factorial permitirá revisar la construcción de los ítems. Otra línea de investigación es el análisis del continuo que propone la teoría de la autodeterminación, con la finalidad de analizar si la MI y la ME se sitúan dentro de un mismo continuo o no. De esta manera, se robustecerá la EMA para su aplicación buscando conocer las causas que motivan a los estudiantes en su formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Buron, J. (1994). Motivación y aprendizaje (2nd ed.).
 Davoglio, T. R., Dos Santos, B. S., & Da Conceição Lettnin, C. (2016). Validação da escala de motivação acadêmica em universitários Brasileiros. *Ensaio*, 24(92), 522–545. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300002>
 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (Springer, Ed.). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
 Huertas, J. Antonio. (1997). Motivación: querer aprender. Aique.
 Luis Núñez, J., 12, A., Martín, J., Lucas, A., Navarro, J. G., Fernando, I., & Lobera, G. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay.

- In Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology-2006 (Vol. 40, Issue 3).
 Valenzo-Jiménez, M. A., González-Samaniego, A., Martínez-Arroyo, J. A., & Kido-Cruz, A. (2022). Percepción de estudiantes universitarios acerca de la calidad de la educación virtual recibida durante la pandemia del covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1329>
 Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Motivación Escolar-Motivación-Motivación a la tarea* (Issue 3).
 Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Ilich Silva-Peña, b, Gómez Nocetti, V., & Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes * School motivation: Keys to future teachers' motivational training. *Motivação escolar: Chaves para a formação motivacional de futuros professores*. In *Estudios Pedagógicos XLI*, N° (Vol. 1).
 Vallerand, R., & Blssonnette, 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., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 323–349.