



## INCEPTUM

Revista de Investigación en Ciencias de la Administración

Vol. XIX No. 37 Julio – Diciembre 2024

### **Motivación académica en estudiantes universitarios en el contexto de la educación superior indígena**

*Academic motivation in university students in the context of indigenous higher education*

**DOI: <https://doi.org/10.33110/inceptum.v19i2.462>**

(Recibido: 11/01/2024; Aceptado: 18/12/2024)

**Salvador Antelmo Casanova Valencia<sup>1</sup>**

**Mónica Vargas Gil<sup>2</sup>**

**Arcadio González Samaniego<sup>3</sup>**

**Marco Alberto Valenzo Jiménez<sup>4</sup>**

#### **Resumen**

La educación superior es un recurso para el desarrollo humano. La falta de oportunidades educativas afecta a poblaciones vulnerables, tales como las comunidades indígenas. La motivación académica es crucial para lograr un grado universitario. El objetivo de la investigación consistió en evaluar la motivación académica en estudiantes de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México. Se utilizó una adaptación de la Escala de Motivación en Educación, aplicándose mediante un cuestionario durante mayo y julio de 2024. Se analizaron las variables Autoconcepto Académico, Amotivación, Motivación Externa y Motivación Interna. Se encontró una alta motivación académica de los

---

<sup>1</sup> Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. ORCID: 0000-0002-0897-4489. Correo electrónico: salvador.casanova@umich.mx

<sup>2</sup> Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México. ORCID: 0000-0001-5467-4105. Correo electrónico: monica.vargas@uiim.edu.mx

<sup>3</sup> Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología, México. ORCID: 0000-0003-2640-4495. Correo electrónico: arcadio.gonzalez@umich.mx

<sup>4</sup> Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. ORCID: 0000-0001-6155-5948. Correo electrónico: marco.valenzo@umich.mx

estudiantes, principalmente entre quienes contaban con mayor edad. La motivación interna impacta positivamente en el rendimiento académico. Una baja resiliencia puede llevar a la amotivación, con los factores externos influyendo en el Autoconcepto Académico. Abordar la motivación académica de manera integral es esencial, creando un entorno que promueva un ambiente propicio para el aprendizaje.

**Palabras Clave:** escala de motivación académica, educación universitaria, educación indígena, amotivación.

### **Abstract**

Higher education is a resource for human development. The lack of educational opportunities affects vulnerable populations, such as indigenous communities. Academic motivation is crucial to achieving a university degree. The objective of the research was to evaluate academic motivation in students of the Intercultural Indigenous University of Michoacán, Mexico. An adaptation of the Motivation Scale in Education was used and applied using a questionnaire during May and July 2024. Academic Self-Concept, Motivation, External Motivation, and Internal Motivation variables were analyzed. A high academic motivation of the students was found, mainly among those who were older. Internal motivation has a positive impact on academic performance. Low resilience can lead to amotivation, with external factors influencing Academic Self-Concept. Addressing academic motivation holistically is essential, creating an environment that promotes an atmosphere conducive to learning.

**Keywords:** academic motivation scale, university education, indigenous education, amotivation.

### **Introducción**

La educación superior hoy en día, es considerada como un factor estratégico y una oportunidad para el desarrollo de las personas y el crecimiento de los países, alineado a otros factores como la democratización y la reducción de la pobreza (Davoglio *et al.*, 2016). Las instituciones educativas deben permitir el desarrollo integral de sus estudiantes, preparándolos adecuadamente para desenvolverse en la sociedad del conocimiento en una educación de calidad. Para ello, los estudiantes deben regular autónomamente su propio aprendizaje, favoreciendo tanto sus resultados académicos como sus capacidades de continuar aprendiendo fuera de contextos estructurados formales (Ligeti Stuardo *et al.*, 2020).

La motivación en la educación tiene relación directa con lo relacionado a nuevos aprendizajes, habilidades, estrategias y conductas. Desde el punto de vista académico es una inclinación generalizada hacia la realización exitosa de una tarea en un contexto en particular y la evaluación espontánea del desempeño (Amrai *et al.*, 2011). Se encuentra 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). La motivación académica es el determinante básico del rendimiento escolar y se revela como uno de los mejores predictores de la adaptación universitaria de los estudiantes (Medina Ruíz *et al.*, 2023), siendo un proceso que activa, direcciona, y sobre todo persevera en una conducta para alcanzar un determinado objetivo (Cahuana Cuti *et al.*, 2020).



De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), actualmente 16 Estados de la República Mexicana, incluyendo Michoacán, integran Universidades Interculturales a sus sistemas de educación superior. La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán creada en 2006, cuenta actualmente con una matrícula de 2,046 alumnos de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Tiene como misión formar profesionistas comprometidos con el desarrollo económico y cultural de las comunidades. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio tiene por objetivo evaluar la motivación académica en estudiantes de educación superior adscritos en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México.

El presente documento se integra por la introducción mostrada anteriormente, seguida por la revisión teórica de la motivación académica, la metodología empleada para obtener la información y analizarlas, los resultados obtenidos, su discusión con investigaciones previas terminando con las principales conclusiones fruto de la investigación.

### **Teoría de la Autodeterminación**

El ser humano tiene necesidades psicológicas innatas que impulsan su desarrollo y crecimiento como individuo (Nguyen & Van Nguyen, 2019). Para explicar el impacto de la motivación en el comportamiento humano, se han desarrollado diferentes corrientes teóricas. Una de ellas es la teoría de la motivación humana de Maslow, que propone una jerarquía de necesidades y factores que motivan a la persona, considerando este orden jerárquico de forma ascendente de acuerdo con la importancia de supervivencia y la capacidad de motivación (Martínez-Ávila *et al.*, 2023). Una de las teorías más aceptadas es la Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés) de Deci y Ryan (1985). La SDT postula que las motivaciones autónomas y controladas difieren de sus procesos regulatorios subyacentes como de las experiencias que las acompañan, donde las conductas se caracterizan en términos del grado en que son autónomas o controladas (Gagné & Deci, 2005).

La motivación puede definirse como una tensión afectiva capaz de propiciar la realización de una actividad en particular con el objetivo de alcanzar un resultado determinado (Ribeiro *et al.*, 2019). Su importancia en el ámbito educativo reside en su influencia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (Vilchez Tornero & Siguenza Campoverde, 2023). Se considera que es uno de los factores que puede explicar los desequilibrios que pueden ocurrir durante la etapa universitaria (Medina Ruíz *et al.*, 2023). Un estudiante motivado al aprendizaje y a la búsqueda de nuevos conocimientos, tendrá un mayor desempeño académico en comparación con un estudiante desmotivado (Rodrigues Cardoso & Aloyseo Bzuneck, 2004). La SDT describe cómo los factores socio-contextuales impactan en la motivación individual mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Shah *et al.*, 2021). Postula la existencia de tres necesidades psicológicas básicas para la motivación del individuo: la competencia, la autonomía y la relación (Botella Nicolás & Ramos Ramos, 2019). La necesidad de competencia se refiere al deseo de interactuar con el entorno de forma efectiva y exitosa. La necesidad de autonomía señala a la libre voluntad de ser el agente de su propio aprendizaje y conducta. La necesidad de relación explica a la interacción del estudiante con sus pares (Salazar-Ayala & Gastélum-Cuadras, 2020).

La SDT relacionada en forma directa con seis teorías de motivación (Delgado Herrada *et al.*, 2021). La primera es la Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET por sus siglas en inglés), que representa a la psicología social inmersa en la motivación intrínseca como

una perspectiva de personalidad enfocada en la naturaleza del ser humano y su desarrollo. La Teoría de la Integración Organísmica (OIT por sus siglas en inglés), utiliza el concepto de internalización para referirse al proceso de tomar valores, creencias o normas externas y convertirlas en propias. Es un proceso a través del cual el individuo satisface sus necesidades psicológicas de relación, competencia y autonomía. La Teoría de las Orientaciones de la Casualidad hace referencia a las diferencias de cada persona para enfrentar ciertos contextos con sus propios recursos. La Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas hace referencia a la relación existente entre la satisfacción y la frustración, de las necesidades psicológicas básicas. Estas necesidades son: autonomía (experimentar sentido de voluntad), relación (sentirse conectado con los demás) y competencia (ser eficaces y poder afrontar desafíos). La Teoría del Contenido de las Metas presenta las diferencias entre los objetivos intrínsecos y extrínsecos. Los segundos, tienen un enfoque externo, por ejemplo, el éxito, la apariencia o la fama. Los objetivos intrínsecos están relacionados con las necesidades psicológicas básicas, por ejemplo, el desarrollo personal y la contribución a la sociedad. Finalmente, la Teoría de la motivación en las relaciones (RMT por sus siglas en inglés), sugiere que, ante la necesidad del ser humano de relacionarse, involucra a las personas a relacionarse con amigos, familia o compañeros de trabajo (Delgado Herrada *et al.*, 2021).

De acuerdo con la SDT existen dos tipos de motivación en los seres humanos: intrínseca y extrínseca. En la intrínseca el individuo realiza una actividad porque le resulta atractiva y disfruta de los resultados. Su naturaleza es inherente al propio crecimiento humano. En la motivación extrínseca existen agentes externos que influyen en el comportamiento del individuo. La razón principal por la cual los individuos responden a los factores externos es para satisfacer tres necesidades psicológicas: relación, competencia y autonomía. Adicionalmente, Deci y Ryan introdujeron el concepto de desmotivación para hacer referencia al estado en que los individuos no actúan debido a que piensan que la actividad no aporta valor sustancial a sus intereses (Nguyen & Van Nguyen, 2019).

La Motivación Intrínseca (MI) tiene su fundamento en la satisfacción de las necesidades de la persona, involucrándola en actividades de manera libre, sin presión, sin estímulo externo, sólo por el hecho del disfrute mismo de la actividad (Delgado Herrada *et al.*, 2021). Es el prototipo de conducta autodeterminada y se diferencia en tres tipos: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Roa Venegas *et al.*, 2024). La MI hacia el conocimiento se refiere a llevar a cabo una actividad por el placer de aprender nuevas cosas. La MI hacia el logro se explica como el compromiso en una actividad por la satisfacción de superar o alcanzar un nuevo nivel. La MI hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando el individuo se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas intelectuales o físicas (Núñez *et al.*, 2006).

La motivación extrínseca (ME) se refiere a la participación del individuo en alguna actividad con el objetivo de conseguir recompensas (Izaguirre-Olmedo & Rangel-Luzuriaga, 2024). Se proyecta mediante tres tipos de regulación: externa, introyectada e identificada. La motivación extrínseca por regulación integrada fue suprimida al no diferenciarse del factor motivación por regulación identificada en el análisis factorial (Souza *et al.*, 2021). La ME externa impulsa al individuo a realizar alguna acción para la obtención de un resultado deseado o al miedo al castigo. La ME introyectada hace referencia a una acción por parte del individuo sin estar completamente convencido de llevarla a cabo, actuando por coerción o presión que por voluntad propia. Finalmente, en la ME identificada el individuo actúa por



elección propia, identificando el valor de la actividad (Davoglio *et al.*, 2016; Ribeiro *et al.*, 2019; Vilchez Tornero & Siguenza).

La desmotivación, también llamada amotivación, tiene lugar cuando el individuo no percibe contingencias entre las acciones y las consecuencias, experimentando sentimientos de incompetencia y falta de control (Lopes *et al.*, 2018). En la amotivación las personas no perciben ningún tipo de motivación, ni intrínseca ni extrínseca. Se sitúa en el nivel más bajo de la autonomía del ser humano, implicando la falta de percepción por parte del individuo al asociar sus intereses y las acciones realizadas (Nuñez Alonso *et al.*, 2005). Se estima que es el resultado de la falta de motivación, al percibir que una determinada actividad no es importante. Se caracteriza principalmente por la falta de intención al actuar debido a razones como la falta de habilidades o conocimientos (Jibaja Balladares, 2024). Existen cuatro tipos de desmotivación: la relacionada con las creencias de capacidad/habilidad (resultado de la falta de habilidad para realizar una conducta); la que se inclina por resultado de las creencias (se asume que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado); la relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo (la actividad requiere una cantidad elevada de esfuerzo que el individuo no está dispuesto a asumir) y, la relacionada con las creencias de importancia, lo cual indica que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia (Calonge-Pascual *et al.*, 2024).

### **Escala de Motivación Académica**

Teniendo como base la SDT, y con la finalidad de evaluar los factores de la motivación extrínseca e intrínseca junto con la desmotivación en estudiantes de educación superior Vallerand *et al.*, (1989) crearon la Escala de Motivación en Educación (Échelle de Motivation en Éducation, EME, por sus siglas en francés). La escala contiene 28 ítems distribuidos en siete dimensiones de cuatro ítems cada una, evaluando tres dimensiones de MI, los cuales se denominan al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes. Por su parte la ME evalúa la regulación externa, la regulación introyectada y la regulación identificada, además de la amotivación, la cual son los aspectos extrínsecos por parte de las personas que la limitan a continuar estudiando. Posteriormente, la EME fue traducida al inglés por Vallerand *et al.*, (1992) denominándose Escala de Motivación Académica, EMA (Academic Motivation Scale, AMS) con una muestra de estudiantes universitarios canadienses. Se validó la EMA en España, donde fue denominada Escala de Motivación Educativa en Español (EME-E) por Nuñez *et al.*, (2005) manteniendo la misma estructura de siete factores propuesto originalmente por Vallerand *et al.* Para América Latina, Núñez *et al.*, (2006) validaron con una muestra compuesta por 411 estudiantes la EME-E en Paraguay, alcanzando niveles de constructo y fiabilidad en consonancia con los resultados de la versión original en francés de Vallerand *et al.*, de la versión en inglés de Vallerand *et al.*, y de la versión española de Nuñez *et al.* La EME ha sido validada como un instrumento adecuado para evaluar la motivación en el contexto educativo superior en diferentes contextos.

### **Problema a investigar**

Considerando las características de la población escolar objetivo de la UIIM, es importante conocer su motivación para cursar estudios superiores y mantenerse en ellos. Aunque recientemente se han realizado investigaciones mostrando que el contar con estudios superiores no es sinónimo de movilidad social (Grajales *et al.*, 2015), sigue siendo la educación universitaria un factor para alcanzarla (Schmelkes, 2024). Una variable para no obtener estudios superiores es la falta de oportunidades para acceder a la educación (Blanco,

2023). Esto se maximiza en las poblaciones más vulnerables y con condiciones de vida desfavorables, como es la población indígena. Es por ello que es fundamental realizar mediciones para saber su motivación, generando conclusiones que permita promover la educación superior de este sector tan importante de la sociedad. Se considera el Autoconcepto Académico como la forma en que se visualiza el estudiante para lograr sus objetivos, y la Amotivación, la Motivación Interna y la Motivación Externa como las variables que influyen para ello.

### **Hipótesis**

La hipótesis que se plantea en la presente investigación es la siguiente: los estudiantes adscritos a la Universidad Intercultural Indígena del estado de Michoacán (UIIM) se encuentran altamente motivados para cursar sus estudios universitarios.

### **Metodología**

La investigación tiene un enfoque correlacional, buscando encontrar la relación entre la variable dependiente Autoconcepto Académico y las variables independientes Amotivación, Motivación Externa y Motivación Interna. Es de corte transversal, al recabar la información del sujeto de investigación en un momento en el tiempo. Se determinó un nivel de confianza del 95%, con un margen de error del 8%, con lo cual, al ser el universo de 2,046 estudiantes, el tamaño de la muestra fue de 140 cuestionarios a aplicar. Para alcanzar el objetivo planteado en la investigación, se utilizó un cuestionario con 38 preguntas, basado en Vallerand *et al.*, (1993) y Nuñez Alonso *et al.*, (2005). Se consideraron seis preguntas sociodemográficas. Para medir la variable Autoconcepto académico se usaron tres ítems, mientras que para la amotivación fueron cuatro ítems. La motivación externa contó con tres dimensiones, siendo estas la regulación externa con cuatro ítems, la regulación introyectada con cuatro ítems y la regulación identificada con tres ítems. La motivación interna se midió con tres ítems, evaluando al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes. Se utilizó una escala tipo Likert para la medición de las variables. El instrumento se implementó mediante la herramienta *Google Forms*. Los sujetos de investigación fueron estudiantes de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. El periodo de aplicación fue mayo a julio de 2024. Para analizar los resultados se utilizó el programa *IBM SPSS Statistics* versión 29. Para medir la fiabilidad del cuestionario se implementó el Alfa de Cronbach, con un resultado de 0.944, mostrando una alta validez del instrumento utilizado. Aunque puede considerarse que un Alfa de Cronbach cercano al 1 puede implicar ítems redundantes (Ponce *et al.*, 2021), los resultados entre 0.75 y 0.95 se pueden considerar adecuados (Barrios y Coscolluela, 2013).

### **Resultados**

La encuesta se aplicó a 144 estudiantes de la UIIM. De ellos, el 5.3% pertenecen a la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, el 11.4% a la Licenciatura en Innovación Tecnológica Sustentable, así como el 83.3% de la Licenciatura de Lengua y Cultura (Tabla 1). Respecto al género de los encuestados el 65.8% fueron mujeres y 34.2% hombres. En cuanto al estado civil, el 48.2% manifestó ser casado, el 36.8% soltero y el 14.9% señaló otro. Mientras que el rango de edad más representativo de los estudiantes fue el de más de 40 años con 37.7%, seguido de 21 a 30 años con 27.2%, con 26.3% en el rango de 31 a 40 años y 8.8% con menos de 20 años. En lo que respecta a su situación laboral, el 79.8% de los



encuestados trabaja y el 20.2% sólo se dedica a estudiar. El 57.0% del total de los encuestados manifestó contar con hijos.

**Tabla 1. Estadística sociodemográfica**

Variable	Concepto	Frecuencia / porcentaje
	N	144
Género	Femenino	75 (65.8%)
	Masculino	39 (34.2%)
Edad	Menos de 20 años	10 (8.8%)
	21-30 años	31 (27.2%)
	31-40 años	30 (26.3%)
	Más de 40 años	43 (37.7%)
Estado civil	Casado	55 (48.2%)
	Soltero	42 (36.8%)
	Otro	17 (14.9%)
Trabaja	Sí	91 (79.8%)
	No	23 (20.2%)
Hijos	Sí	65 (57.0%)
	No	49 (43.0%)
Licenciatura	Desarrollo sustentable	6 (5.3%)
	Innovación Tecnológica Sustentable	13 (11.4%)
	Lengua y Cultura	95 (83.3%)

Fuente: Elaboración propia.

Con el objeto de verificar si las variables siguen una distribución normal y aplicar la prueba de correlación adecuada, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 2). Se encontró una significancia menor a 0.05 en todos los casos, lo cual indica que no siguen una distribución normal. De acuerdo con ello, se escogió utilizar la prueba de correlación de Spearman.

**Tabla 2. Resultados Prueba Kolmogorov-Smirnov**

	Autoconcepto Académico	Amotivación	Motivación Interna	Motivación Externa
N	114	114	114	114
Z de	2.406	2.326	3.178	1.487
Kolmogorov-Smirnov				
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.000	.024

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la correlación entre la variable Autoconcepto Académico y las variables Amotivación, Motivación Interna y Motivación Externa se encontró que esta correlación es significativa, al encontrarse la significancia por debajo del 0.05 (Tabla 3). La correlación de la variable Autoconcepto Académico y Amotivación es de 0.266, lo que muestra una baja

relación, siendo el indicador más bajo. Al analizar la variable Autoconcepto Académico con la Motivación Interna, se encontró una Rho de Spearman de 0.513, muy similar a la correlación con la Motivación Externa de 0.501. Analizando la correlación de la variable Amotivación, se encontró que tiene una significancia con la Motivación Interna, siendo la correlación de 0.415. Por otro lado, se encontró un valor de la significancia con la Motivación Externa de 0.113, por lo que no es significativa la relación entre estas variables. La Motivación Interna y la Motivación Externa son significativas con un valor de 0.537, mostrando el valor más alto entre las variables.

**Tabla 3.** *Correlación Rho Spearman entre variables*

		Amotivación	Motivación Interna	Motivación Externa
Autoconcepto Académico	Coefficiente de correlación	.266**	.513**	.501**
	Sig. (bilateral)	0.004	0.000	0.000
Amotivación	Coefficiente de correlación		.415**	0.149
	Sig. (bilateral)		0.000	0.113
Motivación Interna	Coefficiente de correlación			.537**
	Sig. (bilateral)			0.000

*Nota: \*\*.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se clasificaron los resultados de las variables por escalas. Se encontró que las variables referentes a la motivación de los estudiantes se agruparon en los rangos de Alta y Muy alta (Tabla 4). Así, la Automotivación académica mostró el 66.7% de los encuestados se encontraron en el rango de Alta o Muy alta, la Motivación interna tuvo un 83.3% y la Motivación externa el 67.5%. Por el contrario, la variable Amotivación se agrupó en los rangos Muy baja y Baja, con un 86.0%. Esto muestra congruencia en los resultados.

**Tabla 4.** *Frecuencias de las variables*

	Automotivación Académica		Amotivación		Motivación Interna		Motivación Externa	
Muy Baja	14	12.3%	66	57.9%	9	7.9%	10	8.8%
Baja	7	6.1%	32	28.1%	5	4.4%	8	7.0%
Regular	17	14.9%	12	10.5%	5	4.4%	19	16.7%
Alta	48	42.1%	3	2.6%	20	17.5%	48	42.1%
Muy alta	28	24.6%	1	0.9%	75	65.8%	29	25.4%

Fuente: Elaboración propia.

Por las características de la Universidad Intercultural, enfocada a estudiantes habitantes del entorno donde se encuentran ubicadas las sedes, y que no tuvieron la oportunidad de cursar una educación universitaria en una edad temprana, se analizaron las escalas de las variables en función de la edad de los encuestados (Tabla 5). En lo que respecta a la Automotivación académica, los estudiantes con más de 40 años son los que se encuentran en los rangos Alto y Muy alto, con un total de 25.5%, seguido por el rango de 21-30 años con 18.4%, muy similar al de 31-40 años con 17.6%. La Motivación interior también lo dominan los estudiantes del rango de más de 40 años con 29.9% en los rangos de Alto y Muy alto, con el mismo porcentaje en los rangos de 21-30 años y de 31-40 años, con un 22.8%. Por el contrario, en la Motivación externa los datos son muy similares, con solamente 1.7% de la edad superior de 40 años sobre los rangos de 31-40 y de 21-30 años, que arrojaron un 20.2% en los dos casos y un 21.9% del primero. En cuanto a la variable Amotivación, la cual mide aspectos intrínsecos del estudiante para abandonar los estudios universitarios, los rangos altos de la escala indican la desmotivación del estudiante y los rangos bajos señalan que se encuentra más motivado. En forma similar a las variables anteriores, el 32.2% se encuentran entre los rangos Bajo y Muy Bajo en los estudiantes mayores de 40 años. Es importante hacer notar que los estudiantes con más de 40 años son los más abundantes con el 37.7%, lo que puede inclinar los resultados. Sin embargo, se destaca en este análisis la alta motivación que tienen los estudiantes analizados.

**Tabla 5.** Relación entre rangos de edad y variables

Variable	Escala	Menos de 20 años	21-30 años	31-40 años	Más de 40 años	Total
Automotivación académica	Muy baja	0.0%	2.6%	1.8%	7.9%	12.3%
	Baja	2.6%	1.8%	0.9%	0.9%	6.1%
	Regular	0.9%	4.4%	6.1%	3.5%	14.9%
	Alta	4.4%	12.3%	13.2%	12.3%	42.1%
	Muy alta	0.9%	6.1%	4.4%	13.2%	24.6%
	Total	8.8%	27.2%	26.3%	37.7%	100.0%
Motivación interna	Muy baja	0.0%	1.8%	0.9%	5.3%	7.9%
	Baja	0.9%	1.8%	0.9%	0.9%	4.4%
	Regular	0.0%	0.9%	1.8%	1.8%	4.4%
	Alta	2.6%	6.1%	7.0%	1.8%	17.5%
	Muy alta	5.3%	16.7%	15.8%	28.1%	65.8%
	Total	8.8%	27.2%	26.3%	37.7%	100.0%
Motivación externa	Muy baja	0.0%	1.8%	0.9%	6.1%	8.8%
	Baja	1.8%	3.5%	1.8%	0.0%	7.0%
	Regular	1.8%	1.8%	3.5%	9.6%	16.7%
	Alta	4.4%	14.9%	11.4%	11.4%	42.1%
	Muy alta	0.9%	5.3%	8.8%	10.5%	25.4%
	Total	8.8%	27.2%	26.3%	37.7%	100.0%
Amotivación	Muy baja	4.4%	14.9%	13.2%	25.4%	57.9%
	Baja	2.6%	7.0%	9.6%	8.8%	28.1%
	Regular	0.9%	4.4%	2.6%	2.6%	10.5%
	Alta	0.0%	0.9%	0.9%	0.9%	2.6%
	Muy alta	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%
	Total	8.8%	27.2%	26.3%	37.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

La motivación intrínseca es un factor crucial en el estudiantado (Mora Velasco *et al.*, 2024), especialmente para aquellos que han enfrentado dificultades en su inserción universitaria, como es el caso de los estudiantes provenientes de comunidades indígenas. Esta forma de motivación potencia el compromiso de los estudiantes como sujetos activos en su proceso de aprendizaje, lo que resulta en un mayor involucramiento en las actividades académicas (Cobo-Rendón *et al.*, 2022). Esto concuerda con lo encontrado en la investigación, donde la Automotivación Académica se encontró en rangos altos o muy alto. Así, la conexión entre motivación y rendimiento escolar es clara: los estudiantes organizan su tiempo para cumplir con sus obligaciones académicas, conciliando sus estudios con responsabilidades laborales y familiares. Esto es especialmente relevante en el caso de estudiantes de mayor edad, quienes a menudo deben gestionar múltiples compromisos laborales, tal como se encontró en la muestra analizada donde casi el 80.0% de los estudiantes trabajan y deben maximizar el tiempo disponible (Usán Supervía & Salavera Bordás, 2018). Este enfoque en la gestión del tiempo no solo optimiza el rendimiento académico, sino que también permite a los estudiantes visualizar las ventajas que obtendrán en sus futuras vidas laborales (Deroncele-Acosta, 2024).



Por otro lado, la motivación extrínseca, que se ve influenciada por factores externos como recompensas y castigos asociados a la actividad académica, puede tener un impacto significativo en la experiencia educativa de los estudiantes. Los resultados mostraron una alta o muy alta motivación extrínseca, acorde con lo que muestran Izaguirre-Olmedo & Rangel-Luzuriaga (2024), donde las recompensas académicas son un factor importante. En este contexto, la percepción de una alta dificultad para alcanzar los objetivos puede llevar a la amotivación (Kim *et al.*, 2020). Es importante destacar que el logro de los objetivos académicos es el resultado de la interacción de múltiples factores, incluyendo la motivación intrínseca y extrínseca (Amit-Aharon *et al.*, 2020). Las expectativas depositadas por profesores y el entorno familiar son componentes esenciales de la motivación extrínseca y tienen una influencia notable en las actividades académicas de los estudiantes (Vizarreta Donayre, 2024). De esta manera, los profesores desempeñan un papel crucial en este proceso, ya que pueden impactar la motivación de sus alumnos tanto de manera positiva como negativa (León *et al.*, 2019).

El contexto de vida de los estudiantes también es un factor determinante en su motivación escolar (Roa Venegas *et al.*, 2024). De esta manera, la familia es un factor que impulsa a los estudiantes a buscar generar mejores condiciones de vida para su entorno inmediato, tal como se encontró con los estudiantes investigados donde la mayoría de los estudiantes analizados tienen una relación formal de pareja y con hijos. Esto se hizo evidente durante la pandemia, cuando las condiciones de enseñanza cambiaron drásticamente y los estudiantes tuvieron que adaptarse a nuevas formas de aprendizaje (Valenzo-Jiménez *et al.*, 2022). La capacidad de adaptación a estas circunstancias influye en el nivel de amotivación de los estudiantes: aquellos con altos niveles de resiliencia tienden a experimentar menos amotivación (Topoanta & Lara, 2024).

Las características de los programas educativos impactan significativamente en la motivación de los alumnos. Así, los estudiantes que participan en programas virtuales suelen exhibir altos niveles de motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca cobra mayor relevancia en la educación presencial (Carrillo *et al.*, 2022). Este fenómeno puede entenderse a través de la interacción entre alumnos y profesores, que en la educación presencial puede ser más dinámica y directa. Por las características de los programas que imparte la UIIM, que pueden ser escolarizados o semiescolarizados, se advierte la necesidad de una resiliencia académica que permite apoyar a los estudiantes a lograr sus objetivos (Jibaja Balladares, 2024).

Tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, así como la amotivación, pueden variar a lo largo del tiempo en el transcurso de los estudios universitarios (Amit-Aharon *et al.*, 2020). Estas fluctuaciones reflejan la complejidad del proceso educativo y subrayan la importancia de abordar la motivación de manera integral.

## Conclusiones

El objetivo del estudio consistió en evaluar la motivación académica de estudiantes de educación superior adscritos en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México. Para ello se aplicó la Escala de Motivación Educativa. Se encontró una alta motivación académica de los estudiantes encuestados, principalmente en los estudiantes con mayor edad, por lo que se acepta la hipótesis planteada.

La motivación intrínseca juega un papel fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan desafíos en su inserción universitaria. Al estar relacionada esta motivación con los factores inherentes al estudiante, tales como la

motivación al logro que menciona Maslow, permiten impulsarlo a pesar de los inconvenientes que puede afrontar. Este tipo de motivación fomenta un compromiso activo en el aprendizaje. La capacidad de los estudiantes para organizar su tiempo y equilibrar sus responsabilidades laborales y familiares es crucial, especialmente para aquellos de mayor edad. Al hacerlo, no solo optimizan su rendimiento, sino que también buscan encontrar el vínculo entre el aprendizaje y su entorno diario, reforzando así su motivación para seguir adelante.

Los factores externos del medio ambiente escolar pueden influir en la percepción de los estudiantes sobre la dificultad de alcanzar sus objetivos académicos. En el contexto de los estudiantes adscritos a la UIIM esto es fundamental. Son las comunidades indígenas las que cuentan con mayores índices de rezago social y marginación, con pocas opciones para estudiar y desarrollarse. Esta percepción puede llevar a la amotivación, lo que resalta la importancia de considerar un entorno multifactorial que afecta el logro académico. De esta manera, el profesorado es esencial para potenciar la motivación de los estudiantes y contribuir a su éxito académico. Alcanzar notas académicas y reconocimiento impulsa a los estudiantes a continuar estudiando, bajando los índices de deserción escolar.

El contexto de vida de los estudiantes, especialmente en tiempos de cambio, como durante la pandemia, resalta la necesidad de adaptar los métodos educativos a las circunstancias actuales. La capacidad de los estudiantes para adaptarse a nuevas formas de aprendizaje influye directamente en su nivel de motivación y amotivación. Por lo tanto, es crucial abordar la motivación de manera integral y continua, reconociendo que puede variar a lo largo del tiempo y en diferentes contextos educativos, para así crear un ambiente que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal de todos los estudiantes. El apoyo familiar es un factor para la culminación de la etapa universitaria, máxime en estudiantes casados o con hijos, como lo es la mayoría de la muestra analizada.

Una limitante de la presente investigación radica en que el instrumento fue utilizado en una sola institución educativa, la cual posee un contexto educativo y cultural particular, lo que restringe la generalización de los resultados. Replicar el instrumento en diversas universidades y contextos podría enriquecer los hallazgos y facilitar la adaptación de estrategias para aumentar la motivación de los estudiantes.

### **Agradecimientos**

Se agradece al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, así como al Instituto de Ciencia y Tecnología del Estado de Michoacán por su apoyo en la presente investigación

### **Referencias**

- Amit-Aharon, A., Melnikov, S., & Warshawski, S. (2020). The effect of evidence-based practice perception, information literacy self-efficacy, and academic motivation on nursing students' future implementation of evidence-based practice. *Journal of Professional Nursing*, 36(6), 497–502. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.04.001>
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>



- Barrios, M., & Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. In J. Meneses (Ed.), *Psicometría* (Primera edición, pp. 75–140). Editorial UOC.
- Blanco, B. E. E. (2023). La desigualdad de oportunidades educativas en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 28, 809–836.
- Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 253–269. <https://doi.org/10.18172/con.3576>
- Cahuana Cuti, M., Mamani-Benito, O., & Carranza Esteban, R. F. (2020). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento del departamento de Puno, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.788>
- Calonge-Pascual, S., Guijarro-Romero, S., & Burgueño, R. (2024). La teoría de la Autodeterminación y sus tipos de motivación a lo largo de un continuum de autodeterminación.
- Carrillo, R., González, C., Luis, J., Aguirre, G., Corona, G., Amescua, L., & Valeria, E. (2022). Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual versus presencial/virtual desde el MSLQ. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 369–386. <https://orcid.org/0000-0002-3854-9192>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, Academic Motivation, and Adjustment of University Students. *Revista Electronica Educare*, 26(3). <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- 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>
- Delgado Herrada, M. I., García Horta, J. B., Téllez López, A., & Zamarripa Rivera, J. (2021). Teoría de la Autodeterminación. Una perspectiva teórica para el estudio del trabajo social. *Realidades*.
- Deroncele-Acosta, A. (2024). Edu-Track+: Improving Intrinsic Academic Motivation and University Academic Performance in Hyflex Classrooms. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 22(2), 9–32. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.001>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Grajales, R. V., Campos Vázquez, R. M., & Fonseca, C. E. (2015). El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México.
- Izaguirre-Olmedo, J. A., & Rangel-Luzuriaga, E. W. (2024). Liderazgo docente y motivación académica en educación superior. *Revista Científica de La UCSA*, 11(3), 53–63. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.03.053>
- Jibaja Balladares, J. A. (2024). Resiliencia en los estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 380–402. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.85>
- Kim, E., Rothrock, L., & Freivalds, A. (2020). The impact of gamification on the motivation and performance of engineering students through the lens of self-determination theory. *International Journal of Engineering Education*, 36(3), 1117–1131.

- León, C., Loor, G., Albarracín, S., de, T. J., & Sánchez, L. (2019). Influencia de las expectativas del docente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: Caso de Carchi, Ecuador. *Revista ESPACIOS*, 40(31), 13–19.
- Ligeti Stuardo, P., Fasce Henry, E., & Veliz-Rojas, L. (2020). Aprendizaje autodirigido y motivación académica en estudiantes de enfermería de una universidad en Chile. *Index de Enfermería*, 74–78.
- Lopes, P., Silva, R., Oliveira, J., Ambrósio, I., Ferreira, D., Crespo, C., Feiteira, F., & Rosa, P. J. (2018). Rasch analysis on the academic motivation scale in Portuguese University students. *NeuroQuantology*, 16(3), 41–46. <https://doi.org/10.14704/nq.2018.16.3.1062>
- 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).
- Martínez-Ávila, B., Christian, D., De León-Castañeda, D., María, D., Valencia-Guzmán, J., Elva, D., & Valtierra-Oba, R. (2023). Propiedades psicométricas de la “Escala de motivación académica” adaptada para la educación profesional en enfermería. *Horizonte Sanitario*, 22. <https://doi.org/10.19136/hs.a22n2.5087>
- Medina Ruíz, M. Y., Mera Mendoza, C. R., Montoya Zamora, A. J., Ruíz Tuarez, G. M., & Zambrano Mera, V. E. (2023). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9421–9444. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.5068](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068)
- Mora Velasco, V. E., López Proaño, N. A., Larrea López, E. N., Pérez Frías, H. L., Aldáz Mejía, O. B., & Criollo Yucailla, R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática. *Magazine de Las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Nguyen, Q. N., & Van Nguyen, L. (2019). Assessing the construct validity and reliability of the academic motivation scale in the Vietnamese context. *Current Issues in Personality Psychology*, 7(1), 64–79. <https://doi.org/10.5114/cipp.2019.82752>
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro Izquierdo, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. In *Psicothema* (Vol. 17, Issue 2). [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com)
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo, L. J., Navarro Izquierdo, J. y Grijalvo Lobera, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 40, Num. 3.
- Ponce R., H. F., Cervantes A., D. I., & Robles R. Alejandro J. (2021). ¿Qué tan apropiadamente reportaron los autores el Coeficiente del Alfa de Cronbach? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2438–2462. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i3.463](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.463)
- Ribeiro, M. F., Saraiva, V., Pereira, P., & Ribeiro, C. (2019). Escala de Motivação Académica: Validação no Ensino Superior Público Português. *Revista de Administração Contemporânea*, 23(3), 288–310. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019180190>



- Roa Venegas, J. M., Lagos de San Martín, N. G., Fernández Prados, C., Palma Luengo, M., & López López, C. V. (2024). Motivación en Educación Superior para el aprendizaje académico en una muestra intercultural. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 22(62), 127–150. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.8929>
- Rodrigues Cardoso, L., & Aloyseo Bzuneck, J. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem.
- Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática (Vol. 38). [www.retos.org](http://www.retos.org)
- Schmelkes, S. (2024). potencial de la educación para conservar y para transformar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 411–430. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.614>
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., & Soomro, A. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the ‘new normal.’ *Revista de Psicodidactica*, 26(2), 169–178. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>
- Souza, G. C. de, Meireles, E., Mira, V. L., & Leite, M. M. J. (2021). Escala de motivação acadêmica: Evidências de validade e confiabilidade com estudantes de graduação em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3848.3420>
- Topoanta, Y. S. G., & Lara, S. C. M. (2024). Motivación académica y resiliencia en estudiantes. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 6(4), 247–256.
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades En Psicología*, 32(125), 95. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- 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. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l’échelle de motivation en education (EME).
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Briere, N. M., Senécal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*.
- Vilchez Tornero, J. L., & Siguenza Campoverde, W. G. (2023). Revalidación en población ecuatoriana de Escala de Motivación Educativa (EME-E) para estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 15, 91–98.

Vizarreta Donayre, J. (2024). Efecto Pigmalión y motivación académica en estudiantes universitarios. *CES Psicología*, 17(3), 119–128. <https://doi.org/10.21615/cesp.699>