



Universidad de Costa Rica

www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades

Motivación académica en estudiantes universitarios de primer año: relaciones entre dos modelos teóricos

Academic Motivation among First-year University Students: Relationships between Two Theoretical Models

Diana Abello-Camacho ¹

 <https://orcid.org/0000-0003-0045-1242>

Christian Hederich-Martínez ²

 <https://orcid.org/0000-0003-1080-9973>

Angela Camargo-Uribe ³

 <https://orcid.org/0000-0003-3611-810X>

^{1,3} Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, Bogotá, Colombia

² Universidad Autónoma de Manizales, Doctorado en Ciencias Cognitivas, Manizales, Colombia

¹ ✉ dabello@pedagogica.edu.co ² ✉ christian.hederichm@autonoma.edu.co ³ ✉ acamargo@pedagogica.edu.co

Recibido: 16/10/2024. Aceptado: 16/02/2026.

Resumen. *Objetivo.* El presente artículo pretende establecer las posibles relaciones entre dos modelos de motivación académica, la teoría de orientación a la meta y la teoría de la autodeterminación, para describir el perfil motivacional de una muestra de estudiantes universitarios. *Método.* Se aplicó el Cuestionario de Metas Situadas y la Escala de Metas Académicas a una población total de 236 personas estudiantes universitarias. Además del análisis psicométrico, se buscaron relaciones entre las escalas de los instrumentos. Finalmente, un análisis de conglomerados identificó los perfiles motivacionales del estudiantado por carrera. *Resultados.* Los resultados arrojan complementariedades entre los dos instrumentos, mientras que, en la muestra del estudio, se identificaron cuatro perfiles: multimotivado, motivado intrínsecamente, motivado extrínsecamente y amotivado.

Palabras clave. Autodeterminación, metas motivacionales, motivación académica, educación superior, permanencia estudiantil

Abstract. *Objective.* This paper aims to establish possible relationships between two models of academic motivation: the goal orientation theory and the self-determination theory. This analysis means to build the motivational profile of a university student sample. *Method.* A total of 236 students answered the Situated Goal Questionnaire and the Scale of Academic Goals. Once the psychometric analysis was done, relationships among the different scales were explored. Finally, a cluster analysis was run to identify motivational profiles. *Results.* The results show complementarities among the scales of the instruments. Four motivational profiles were identified: multimotivated, intrinsically motivated, extrinsically motivated, and amotivated.

Keywords. Self-determination, achievement goals, academic motivation, higher education, student retention



Introducción

La motivación es uno de los factores con mayor influencia sobre el aprendizaje y el desempeño académico. Diversas investigaciones han evidenciado que tener propósitos específicos incrementa el esfuerzo y mejora del desempeño de los estudiantes (Zimmerman & Kisantas, 2002). En otro sentido, desarrollar o poseer un interés por una actividad facilita los procesos de aprendizaje (Jansen et al., 2016). Asimismo, se ha señalado que, cuando un comportamiento se asocia con recompensas, se optimizan procesos atencionales y se producen beneficios cognitivos, como el aumento de la memoria de trabajo disponible para la tarea (Anderson et al., 2011). Estas aproximaciones ilustran distintas formas de conceptualizar la motivación académica, las cuales responden a supuestos teóricos diversos sobre su naturaleza y funcionamiento.

La concepción más tradicional sobre la motivación, aún arraigada en diversos contextos educativos, la entiende como un interés por el aprendizaje derivado del beneficio que este puede proporcionar. Esta perspectiva instrumental permite explicar múltiples comportamientos académicos, aunque no agota las posibles interpretaciones sobre las acciones de los estudiantes. En enfoques contemporáneos, la motivación por aprender no se concibe únicamente como un impulso inicial asociado al interés, sino como el proceso que inicia, orienta y sostiene la actividad de estudio hasta la consecución de un propósito (Ushioda, 2008). Asimismo, se reconoce la existencia de una variedad de motivos, tanto externos como internos, que inciden en la conducta académica. Esta diversidad conceptual refleja la complejidad del constructo y su relevancia para explicar las razones que subyacen al compromiso del estudiante con el aprendizaje (Ryan, 2019).

Son numerosos los modelos teóricos que se discuten actualmente en el marco de la investigación psicopedagógica sobre la motivación. Algunos se refieren a aprendizajes específicos, como la motivación para aprender una lengua extranjera, tal como

el sistema motivacional del yo (*L2 Motivational Self System*) propuesto por Dörnyei (Al-Hoorie, 2018), o para motivar la actividad física y la práctica deportiva (Chase & Conn, 2013; Manninen & Campbell, 2022). Modelos como la teoría de orientación a la meta de Elliot y Church (1997), por su lado, se centran de manera específica en la motivación académica, mientras otros provienen de marcos generales sobre la motivación humana, como la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 2008). Aunque estos enfoques comparten el interés por explicar la conducta académica, todos operan en niveles conceptuales distintos y no siempre han sido examinados de manera articulada. Es sobre estas dos últimas teorías, las de Elliot y Church (1997) y Deci Ryan (1985, 2008), que se centra el presente trabajo.

Por una parte, la Teoría de Orientación a la Meta (TOM), inicialmente propuesta por Elliot y Dweck (1988) y posteriormente revisada por Elliot y Church (1997), sitúa las metas que el estudiante se propone frente a una actividad específica como eje explicativo de su conducta académica. Desde esta perspectiva, las metas orientan la forma en que el estudiante interpreta la tarea, regula su esfuerzo y evalúa su desempeño. Por su parte, la Teoría de la Auto-determinación (TAD) concibe la motivación como la energía que impulsa la actividad del individuo y que incide en su persistencia en función del grado de autodeterminación alcanzado. A diferencia de la TOM, la TAD propone un marco explicativo más general sobre la regulación del comportamiento humano, que trasciende el ámbito estrictamente académico, aunque lo incluye como uno de sus contextos de aplicación.

Como se verá más adelante, cada una de estas teorías propone categorías propias para describir distintas formas de motivación. A primera vista, dichas categorías podrían interpretarse como divergentes, pese a que se refieren al mismo fenómeno del aprendizaje. Así, mientras la TOM distingue entre metas de aprendizaje, metas de desempeño y metas de evitación, la TAD identifica diferentes tipos de regulación motivacional que van desde la mo-

tivación intrínseca hasta la amotivación. Esta aparente distancia conceptual plantea la necesidad de examinar en qué medida ambas propuestas describen dimensiones complementarias del mismo constructo o, por el contrario, en qué medida enfatizan aspectos distintos de la experiencia motivacional del estudiante. Surge entonces la pregunta: ¿cuáles son los puntos de encuentro y los puntos de divergencia entre estas dos teorías?

El presente artículo se propone contrastar la teoría de orientación a la meta y la teoría de la autodeterminación con el fin de examinar empíricamente las asociaciones entre los constructos centrales de ambas propuestas en un contexto académico. A partir del análisis conjunto de instrumentos representativos de cada marco teórico, se busca identificar posibles convergencias y divergencias en la forma en que describen la motivación estudiantil. Este contraste permite aportar evidencia empírica sobre el grado de articulación conceptual entre dos de los modelos más influyentes en la investigación sobre motivación académica, así como explorar la configuración motivacional de una población universitaria específica a partir de sus categorías teóricas.

Habida cuenta de lo anterior, este artículo se propone dos objetivos:

1. Identificar las relaciones entre los constructos de ambas teorías mediante el análisis de las relaciones entre las escalas de los instrumentos más representativos de cada una.
2. Describir el perfil motivacional de una muestra de estudiantes universitarios, a partir de la relación entre las escalas estudiadas.

La Teoría de Orientación a la Meta

La Teoría de la Orientación a la Meta (TOM), propuesta inicialmente por [Elliot y Dweck \(1988\)](#) y desarrollada posteriormente por [Elliot y Church \(1997\)](#), sostiene que la conducta académica se organiza en función de las metas que el estudiante adopta frente a tareas específicas. Desde este enfoque, las metas no solo representan objetivos deseados, sino que estructuran la forma en que el individuo inter-

preta la tarea, regula su esfuerzo y evalúa su propio desempeño ([Elliot & Fryer, 2008](#)).

El modelo distingue tres orientaciones motivacionales principales. La primera, la orientación a metas de aprendizaje, se centra en el desarrollo de competencias y en la mejora personal. Su objetivo fundamental es comprender, dominar contenidos y progresar en habilidades. La segunda, la orientación a metas de desempeño, en cambio, enfatiza la demostración de competencia frente a otros y la obtención de reconocimiento, situando el foco en los resultados comparativos. Por su parte, la tercera, la orientación a metas de evitación, se caracteriza por el intento de prevenir el fracaso o el juicio negativo sobre la propia capacidad, lo que puede conducir a estrategias de autoprotección o a la reducción del compromiso con tareas percibidas como amenazantes ([Elliot & Church, 1997](#)).

La evidencia empírica ha mostrado que estas orientaciones se asocian diferencialmente con procesos de autorregulación, persistencia y rendimiento académico. Las metas de aprendizaje suelen vincularse con estrategias más profundas de procesamiento y mayor compromiso con la tarea, mientras que las metas de desempeño y evitación pueden relacionarse con mayor ansiedad académica y patrones regulatorios menos adaptativos ([Matos & Lens, 2006](#); [Tuominen-Soini et al., 2012](#); [Korkmaz, 2014](#)). En este sentido, la TOM ofrece un marco útil para comprender cómo distintos tipos de metas configuran la experiencia motivacional del estudiante en situaciones académicas específicas.

La Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), desarrollada por [Deci y Ryan \(1985\)](#), constituye un marco explicativo amplio sobre la motivación humana que ha tenido amplia influencia en contextos educativos, deportivos y organizacionales. Esta teoría concibe la motivación como un continuo que refleja distintos grados de autodeterminación en la regulación del comportamiento ([Ryan & Deci, 2020](#)) y parte del supuesto de una propensión natural ha-

cia el crecimiento, el aprendizaje y el desarrollo de capacidades. En lugar de centrarse en metas específicas, la TAD describe el modo en que las personas internalizan y regulan sus acciones en función de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 2000; Vallerand, 1997).

La necesidad de autonomía se refiere a la experiencia de actuar de manera voluntaria y coherente con los propios valores. La necesidad de competencia, por su lado, alude al sentimiento de eficacia en la interacción con el entorno. Por último, la necesidad de relación implica la percepción de conexión y pertenencia con otros. La satisfacción de estas necesidades se asocia con formas más autodeterminadas de regulación, mientras que su frustración puede favorecer formas controladas o la ausencia de motivación.

Dentro del continuo motivacional, la TAD distingue tres grandes categorías: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. La motivación intrínseca representa el nivel más autodeterminado y se manifiesta cuando la actividad se realiza por el interés, el disfrute o el desafío inherente a ella. En el contexto académico, implica involucrarse en el aprendizaje por el valor que la actividad tiene en sí misma.

La motivación extrínseca comprende distintas formas de regulación que se diferencian según el grado de internalización (Ryan et al., 1985). La regulación integrada constituye la forma más autónoma dentro de la motivación extrínseca y se produce cuando la actividad ha sido plenamente incorporada al sistema de valores e identidad del individuo. La regulación identificada ocurre cuando la persona reconoce la importancia o utilidad de la actividad y la acepta como personalmente significativa, aunque no necesariamente placentera. La regulación introyectada implica una internalización parcial, en la cual la conducta está impulsada por presiones internas tales como la culpa, la obligación o la necesidad de mantener la autoestima. Finalmente, la regulación externa corresponde al nivel menos autodeterminado dentro de la motivación extrínseca

y se basa en recompensas, exigencias o sanciones provenientes del entorno.

En el extremo inferior del continuo, se encuentra la amotivación, que refleja la ausencia de intención o de valoración de la actividad, y suele asociarse con percepciones de ineficacia o falta de sentido en la tarea. En el ámbito educativo, la TAD ha mostrado que formas más autodeterminadas de regulación se asocian con mayor compromiso académico, persistencia y bienestar estudiantil (Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2020), lo que la convierte en un marco central para comprender la calidad de la motivación en contextos universitarios.

Relaciones teóricas y empíricas identificadas

La TOM y la TAD se han consolidado como dos de los marcos conceptuales más influyentes en el estudio contemporáneo de la motivación en contextos educativos. Ambas han generado una amplia producción empírica y han contribuido a la comprensión del rendimiento académico, la autorregulación y el bienestar estudiantil (Elliot & Church, 1997; Ryan & Deci, 2020). No obstante, difieren en el nivel de análisis desde el cual abordan el fenómeno motivacional. Mientras la TOM se centra en las metas situadas que orientan la conducta frente a tareas específicas, distinguiendo entre orientaciones de aprendizaje, rendimiento y evitación, la TAD propone un continuo de regulación que describe el grado de autodeterminación del comportamiento, que va desde la motivación intrínseca hasta la amotivación (Deci & Ryan, 2000; Vallerand, 1997).

Esta diferencia no es meramente terminológica, sino estructural. La TOM conceptualiza la motivación en términos de metas que organizan la acción en contextos definidos, mientras que la TAD la concibe como un proceso regulatorio más amplio, vinculado a la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y a distintos niveles de internalización. En consecuencia, surge una cuestión central: ¿se tratan de marcos complementarios que describen dimensiones distintas de un mismo constructo, o que enfatizan aspectos parcialmente independientes de

la experiencia motivacional? Esta pregunta ha motivado intentos de articulación conceptual y empírica entre ambas perspectivas (Jiang & Zhang, 2021), aunque tales esfuerzos no siempre han resultado en un modelo explicativo unificado.

Diversos autores han propuesto modelos explicativos que buscan articular la TOM y la TAD, aunque dichas propuestas difieren en el tipo de relación que se postula entre ambas teorías. Una primera línea de interpretación puede denominarse modelo jerárquico. Desde esta perspectiva, la motivación regulada según la TAD opera en un nivel más global o disposicional, mientras que las metas propuestas por la TOM se entienden como manifestaciones contextuales específicas de dicho estado motivacional. En esta dirección, Ciani et al. (2011) sugieren que el perfil motivacional general del estudiante —definido por su grado de autodeterminación— influye en el tipo de metas que adopta en situaciones académicas concretas. Esta propuesta se encuentra alineada con el modelo jerárquico de motivación de Vallerand (1997), el cual distingue entre niveles globales, contextuales y situacionales de motivación.

Una segunda aproximación corresponde a modelos mediados por variables contextuales, particularmente el clima motivacional del aula. Moreno et al. (2010) plantean que el entorno pedagógico desempeña un papel central en la configuración de las metas adoptadas por los estudiantes, y que estas, a su vez, se asocian con distintos tipos de regulación motivacional. En este esquema, la relación entre TOM y TAD no es directa, sino que se encuentra mediada por factores ambientales que facilitan la satisfacción de necesidades psicológicas básicas o que, por el contrario, promueven formas más externas de regulación.

Finalmente, una tercera línea de articulación enfatiza puntos de convergencia parcial entre constructos específicos de ambas teorías. Jiang y Zhang (2021) sugieren que ciertos componentes de la TOM, especialmente aquellos relacionados con la competencia, pueden vincularse con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas postuladas

por la TAD. Desde esta perspectiva, la TAD ofrece un marco explicativo más amplio, mientras que la TOM operacionaliza de manera más concreta metas observables en contextos académicos.

Más allá de las propuestas conceptuales, la articulación entre la TOM y la TAD ha sido explorada empíricamente en distintos contextos, aunque con predominio de ciertos dominios específicos. Una parte significativa de los estudios que integran ambos marcos teóricos se ha desarrollado en el ámbito del deporte y la actividad física. Ntoumanis (2001), por ejemplo, examinó la relación entre metas de logro y formas de regulación motivacional en contextos deportivos, encontrando asociaciones coherentes entre orientaciones de aprendizaje y niveles más autodeterminados de motivación. De manera similar, Dyrlund (2008) analizó la interacción entre metas de logro, satisfacción de necesidades psicológicas y regulaciones motivacionales en el ejercicio físico, proponiendo modelos estructurales que integran variables derivadas de ambas teorías.

Estos estudios aportan evidencia relevante sobre la convergencia entre metas situadas y niveles de autodeterminación, pero se inscriben en dominios específicos donde la estructura de las tareas y la naturaleza de la competencia pueden diferir de aquellas propias del contexto académico universitario general. En paralelo, trabajos más recientes han intentado sintetizar la relación entre ambas perspectivas desde enfoques integradores. Benoit (2025), mediante una revisión meta-analítica, destaca la compatibilidad conceptual entre ciertos tipos de metas y formas de regulación motivacional, aunque señala la heterogeneidad metodológica presente en los estudios empíricos. Asimismo, Chirkov y Anderson (2018) advierten sobre las limitaciones de enfoques nomotéticos tradicionales en el modelamiento estadístico de la motivación, sugiriendo la necesidad de diseños que capten con mayor precisión la complejidad multidimensional de los constructos.

En conjunto, la evidencia empírica muestra esfuerzos por vincular ambas teorías, pero también

revela diversidad en los contextos de aplicación, en los modelos analíticos utilizados y en el nivel de desagregación de los constructos examinados.

A pesar de los avances conceptuales y empíricos en la articulación entre la TOM y la TAD, la literatura muestra ciertas delimitaciones metodológicas recurrentes. En primer lugar, numerosos estudios han privilegiado modelos explicativos jerárquicos o mediados —por ejemplo, mediante el clima motivacional o la satisfacción de necesidades psicológicas básicas—, en los que la relación entre metas y tipos de regulación se examina de forma indirecta (Moreno et al., 2010; Vallerand, 1997). Si bien estos enfoques han permitido proponer trayectorias causales plausibles, el contraste empírico directo entre las dimensiones específicas de ambas teorías ha recibido comparativamente menor atención.

En segundo lugar, la heterogeneidad en la operacionalización de los constructos dificulta la comparación sistemática entre estudios. En algunos casos, se emplean índices globales de motivación o se agrupan regulaciones motivacionales en categorías amplias, lo que reduce la posibilidad de examinar asociaciones diferenciadas entre subescalas específicas (Benoit, 2025). Asimismo, la predominancia de investigaciones en dominios como el deporte y la actividad física (Ntoumanis, 2001; Dyrland, 2008) sugiere que la evidencia disponible podría estar condicionada por características particulares de dichos contextos, donde la competencia, el rendimiento y la evaluación pública adquieren matices propios.

Finalmente, son menos frecuentes los estudios que aplican simultáneamente instrumentos multidimensionales representativos de ambas teorías en muestras de estudiantes universitarios en contextos académicos generales. Por tanto, escasean investigaciones que estudien de manera directa las asociaciones entre todas sus subescalas e identificando posibles configuraciones motivacionales integradas. Esta delimitación metodológica señala la necesidad de diseños que permitan examinar con mayor precisión el grado de convergencia o diferenciación entre los constructos propuestos por cada marco teórico.

En este contexto, resulta pertinente examinar de manera simultánea las dimensiones específicas propuestas por la TOM y la TAD en una muestra de estudiantes universitarios de contexto académico general. A diferencia de aproximaciones que privilegian modelos jerárquicos o mediados, el presente estudio adopta un enfoque correlacional directo entre subescalas derivadas de instrumentos representativos de cada teoría, lo que permite analizar con mayor desagregación el grado de asociación entre metas situadas y tipos de regulación motivacional.

Para ello, se emplean la Escala de Motivación Académica (EMA; Stover et al., 2012) y el Cuestionario de Metas Situadas (CMS; Alonso-Tapia et al., 2018; Abello et al., 2023), ambos concebidos desde estructuras multidimensionales que distinguen subescalas específicas dentro de cada marco teórico. El análisis conjunto de estas dimensiones permite no solo identificar patrones de convergencia o divergencia entre constructos particulares, sino también explorar posibles configuraciones motivacionales integradas mediante técnicas de agrupamiento. Este abordaje contribuye a ampliar la evidencia empírica disponible sobre la articulación entre la TOM y la TAD en el ámbito universitario, incorporando así un nivel de análisis detallado que ha sido menos frecuente en estudios previos.

Método

Diseño

El proyecto tiene un alcance psicométrico, descriptivo y observacional-correlacional de tipo transversal. No tiene una naturaleza experimental. Los instrumentos provenientes de las dos teorías estudiadas fueron aplicados a la misma muestra de población, y sus relaciones fueron examinadas en búsqueda de similitudes, contrastes y posibles complementariedades.

Muestra

Para este estudio, se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional por criterio. El cri-

terio de inclusión fue estar matriculado en el primer año de un programa de pregrado en alguna de las universidades participantes y consentir voluntariamente su participación en la investigación.

Inicialmente, se recolectaron 252 registros. Se excluyeron aquellos casos que presentaban información incompleta, que no tenían ambos instrumentos diligenciados en su totalidad o que no cumplían con los criterios de inclusión previamente establecidos. La muestra final estuvo conformada por 236 personas estudiantes universitarias, 154 (65.3%) de sexo femenino y 82 (34.7%) de sexo masculino. La media de edad fue de 21.0 años ($DE = 3.02$).

Los estudiantes adelantaban sus estudios en siete universidades ubicadas en dos ciudades colombianas, Bogotá y Manizales: Corporación Universitaria del Área Andina, Universidad de Caldas, Universidad de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, Politécnico Gran colombiano, Universidad de La Salle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El 93% de la muestra se concentró en tres de ellas: Universidad de Caldas ($n = 85$; 36.0%), Universidad Pedagógica Nacional ($n = 73$; 30.9%) y Universidad de Manizales ($n = 61$; 25.8%). Las carreras fueron agrupadas en tres áreas: educación ($n = 152$; 64.4%), psicología ($n = 65$; 27.5%) e ingenierías ($n = 19$; 8.1%).

Se realizó un análisis post hoc de potencia estadística para correlaciones bivariadas a dos colas, considerando un tamaño de efecto medio ($r = .30$) y un nivel de significación $\alpha = .05$. Con un tamaño muestral de 236 participantes ($gl = 234$), la potencia estimada fue superior al 99%, lo que indica capacidad suficiente para detectar efectos de magnitud media.

Instrumentos

En este estudio, se aplicaron dos instrumentos: Escala de Metas Académicas (EMA; [Stover et al., 2012](#)) y Cuestionario de metas situadas (CMS; [Alonso-Tapia et al., 2018](#), adaptado y validado para población colombiana por [Abello et al., 2023](#)). El primero se deriva de la TAD y el segundo de la TOM.

Escala de Motivación Académica (EMA)

Este instrumento explora los motivos por los que la persona estudiante asiste a la universidad. Para el presente estudio, se utilizó la adaptación argentina de [Stover et al. \(2012\)](#), compuesta por 27 ítems con formato Likert, los cuales evalúan el grado de acuerdo frente a distintas afirmaciones (ver [Tabla 1](#)). Aunque la versión original contempla cuatro opciones de respuesta, se amplió a cinco categorías, al incorporar un punto intermedio (ni de

Tabla 1. Escalas y sub-escalas del EMA

Orientaciones motivacionales	Escala	Abreviatura
Motivación intrínseca	Orientado al aprendizaje	MI-Conoc
	Orientado al logro	MI-Logro
	Orientado a experiencias estimulantes	MI-ExpEst
Motivación extrínseca	Regulación identificada	ME-Ident
	Regulación introyectada	ME-Introy
	Regulación externa	ME-Externa
Amotivación	No regulación	Amotivac

Nota. Elaborada con base en [Bruno et al. \(2020\)](#).

Tabla 2. Escalas y sub-escalas del CMS

Orientaciones motivacionales	Metas motivacionales	Abreviatura
Orientación al aprendizaje	Meta de aprender	OA-Aprend
	Meta de ser útil	OA-SerUtil
Orientación al rendimiento	Obtener altas notas	OR-CalifAl
	Aprobar la asignatura	OR-Aprob
Orientación a la evitación	Evitar hacer el trabajo	OE-Aband
	Evitar fracasar en público	OE-NoFallP

Nota. Elaborada con base en [Alonso-Tapia et al. \(2018\)](#).

acuerdo ni en desacuerdo). Esta decisión se apoyó en evidencia metodológica que indica que las escalas Likert de cinco puntos pueden aproximarse a variables continuas latentes y permiten el uso de procedimientos paramétricos, como correlaciones y análisis factoriales, sin afectar sustancialmente sus propiedades métricas ([Huh & Gim, 2025](#)). Asimismo, comparaciones experimentales entre versiones de cuatro y cinco puntos han mostrado adecuada consistencia interna y calidad de datos en las escalas de cinco categorías ([Østerås et al., 2008](#)). Las implicaciones para la comparabilidad con estudios que emplearon la versión original se abordan en la sección de limitaciones.

Al instrumento se le realizaron estudios de validez de contenido y de validez aparente. A partir de los análisis factoriales confirmatorios, se valoró también su validez de constructo. Frente a la consistencia interna, sus escalas presentan alfas de Cronbach que oscilan entre .59 y .82 ([Bruno et al., 2020](#)).

Cuestionario de metas situadas (CMS)

Este cuestionario tiene como propósito identificar la interacción entre metas que pueden afectar la motivación y el aprendizaje del estudiante en una situación definida por una tarea específica ([Alonso-Tapia et al., 2018](#)). Las metas definidas son las siguientes: el deseo de aprender, el deseo de ser útil, el deseo de obtener buenas calificaciones, el deseo de aprobar,

el deseo de evitar hacer el trabajo y el deseo de evitar fracasar en público. Las tareas se nombran a continuación: preparar un examen, realizar proyectos, hacer ejercicios, realizar tareas grupales y preparar presentaciones públicas. El cuestionario contiene 30 ítems, donde los estudiantes deben definir su grado de acuerdo en una escala Likert de 5 puntos. Al instrumento, además, se le realizaron cuatro análisis factoriales confirmatorios para identificar su validez factorial, entre ellos un análisis de invarianza factorial que compara con muestras colombiana y española ([Abello et al., 2023](#)).

El instrumento permite obtener puntajes en tres escalas que corresponden a las orientaciones motivacionales (aprendizaje, desempeño, evitación). Cada una posee dos subescalas que corresponden a las metas arriba indicadas (ver [Tabla 2](#)).

Procedimiento

Los instrumentos fueron digitalizados en un software de administración de encuestas (Google Forms). La aplicación se realizó de manera presencial en el aula, lugar donde los estudiantes accedían al cuestionario mediante un código QR y completaban ambos instrumentos en una única sesión con sus propios dispositivos.

La participación fue voluntaria y anónima, con previa información sobre los objetivos del estudio. El tiempo promedio de diligenciamiento fue de aproxi-

madamente 27 minutos. La recolección de datos se llevó a cabo durante el mes de agosto de 2024. Las respuestas fueron exportadas a una matriz de datos para su posterior organización y análisis estadístico.

Estrategia de análisis

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos, se empleó el coeficiente Omega de McDonald para cada una de las escalas descritas en ellos. Se consideró un valor estándar mayor a .7 como adecuado, lo que indica que las escalas son confiables y pueden ser utilizadas en procesos de investigación y educación.

A fin de establecer las relaciones entre las escalas de ambos instrumentos, se examinaron correlaciones bivariadas, con el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. También se realizó un análisis factorial exploratorio sobre el conjunto de las 13 escalas de los dos instrumentos.

Una vez completados los análisis psicométricos de los instrumentos, se procedió a describir la población en términos de su perfil motivacional. Se partió de la premisa de que no existe una única aproximación motivacional por parte de un sujeto, sino que se configura de diferentes formas. A este fin, se corrió un análisis de conglomerados (*k-means*) sobre los valores estandarizados de las 13 subescalas arrojadas por los instrumentos EMA y CMA, el cual siguió el algoritmo de Hartigan-Wong y especificó un total de cuatro (4) conglomerados.

Aspectos éticos

Los estudiantes fueron invitados a participar de manera libre y espontánea. Conocieron los propósitos del estudio con anterioridad y expresaron de manera explícita su consentimiento informado. Este estudio fue avalado por el comité de ética de la Universidad Pedagógica Nacional.

Limitaciones

El estudio presenta algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta en la interpretación de los resultados. En primer lugar, el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional por criterio,

lo que limita la generalización de los hallazgos a otras poblaciones universitarias. Asimismo, aunque participaron estudiantes de varias instituciones, la muestra se concentró principalmente en tres universidades y en dos programas académicos.

En segundo lugar, el diseño transversal permite identificar asociaciones entre las dimensiones motivacionales, pero no establecer relaciones causales ni trayectorias evolutivas. Adicionalmente, la adaptación del formato de respuesta de la EMA de cuatro a cinco categorías, si bien respaldada por evidencia metodológica y orientada a facilitar el análisis paramétrico, puede afectar la comparabilidad con estudios que emplearon la versión original. Finalmente, dos subescalas del EMA presentaron consistencia interna moderada, lo que aconseja prudencia en la interpretación específica de dichas dimensiones.

Resultados

Confiabilidad de las escalas

Cuestionario EMA

La prueba EMA permite obtener resultados en siete subescalas, que pueden agruparse posteriormente en tres. Se presentan los valores de confiabilidad de cada una de las subescalas en la [Tabla 3](#).

Como se observa, dos de las subescalas muestran valores omegas inferiores al punto de corte establecido en este estudio (.700), pero superiores a .600. Estas fueron las escalas de motivación identificada e introyectada. Varios elementos deben considerarse aquí, iniciando con el pequeño número de ítems que componen cada una de las cuatro escalas. Por otro lado, en los dos casos, los análisis de los ítems individuales muestran que: (1) el valor omega disminuye si se elimina cualquiera de los ítems; y (2) las correlaciones ítem-total corregidas son todas positivas y altas (superiores a .395 en la motivación identificada y superiores a .435 en la motivación introyectada). En estos casos, las escalas se consideran aceptables y no se vislumbra una posibilidad real de mejorar su confiabilidad.

Tabla 3. Estadísticos de confiabilidad del EMA

Escala	Abreviatura	Estimación puntual	ω de McDonald	
			IC del 95%	
			<i>LI</i>	<i>LS</i>
Mot. hacia el Aprendizaje	MI-Conoc	.789	.745	.833
Mot. hacia el Logro	MI-Logro	.805	.765	.864
Mot. a Experiencias Estimulantes	MI-ExpEst	.719	.661	.778
Motivación Identificada	ME-Ident	.684	.618	.750
Motivación Introyectada	ME-Introy	.636	.562	.710
Motivación Externa	ME-Externa	.781	.733	.829
Amotivación	Amotivac	.840	.806	.873

Tabla 4. Estadísticos de confiabilidad del CMS

Orientaciones motivacionales	Metas motivacionales	Abreviatura	ω de McDonald		
			Estimación puntual	IC del 95%	
				<i>LI</i>	<i>LS</i>
Orientación al aprendizaje	Meta de aprender	OA-Aprend	.744	.693	.796
	Meta de ser útil	OA-SerUtil	.798	.757	.839
Orientación al rendimiento	Obtener altas notas	OR-CalifAl	.749	.689	.799
	Aprobar la asignatura	OR-Aprob	.784	.741	.828
Orientación a la evitación	Evitar hacer el trabajo	OE-Aband	.839	.806	.871
	Evitar fracasar en público	OE-NoFallP	.836	.803	.869

Cuestionario de metas situadas

El cuestionario genera seis subescalas que, posteriormente, pueden agruparse en 3 escalas. Se presentan los datos de fiabilidad de cada una de las seis subescalas en la [Tabla 4](#).

Como se observa, todas las confiabilidades encontradas superan el punto de corte preestablecido (.700; ver [Tabla 5](#)).

Relaciones entre las subescalas de los instrumentos aplicados

Con el ánimo de establecer cómo se comporta cada una de las subdimensiones que se miden a tra-

vés del cuestionario, se emplean correlaciones bivariadas producto-momento de Pearson, que arrojan como resultado la matriz en la [Tabla 6](#) a continuación.

El examen de las correlaciones bivariadas entre las escalas de los dos instrumentos muestran correlaciones positivas y particularmente altas entre las escalas de motivación intrínseca del EMA —al conocimiento, al logro y a experiencias estimulantes— y las escalas de orientación al aprendizaje y a ser útil del CMS. En todos estos casos, las correlaciones se encuentran entre .45 y .59. Los niveles de significación son inferiores a .001.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las escalas

Instrumento	Escala	M	DE
EMA	Amotivación	1.80	.79
	Motivación externa	3.73	.88
	Motivación introyectada	3.48	.81
	Motivación identificada	4.01	.64
	Motivación intrínseca en experiencias estimulantes	4.03	.57
	Motivación intrínseca en rendimiento	4.24	.58
	Motivación intrínseca en conocimiento	4.50	.46
CMS	Obtener buenas notas	3.48	.66
	Aprender	4.17	.49
	Pasar la materia	3.31	.71
	Terminar el trabajo rápido	2.97	.78
	No fallar en público	3.07	.91
	Ser útil a otros	3.94	.63

Tabla 6. Correlaciones bivariadas entre subescalas del CMS y EMA

		CMS													
ESCALA		OA-Aprend		OA-SerUtil		OR-CalifAl		OR-Aprob		OE-Aband		OE-NoFallP			
EMA	MI-Conoc	.59	***	.45	***	.06		-.05		-.16		*	-.05		
	MI-Logro	.55	***	.53	***	.19		**	.04		-.10		.01		
	MI-ExpEst	.48	***	.49	***	.05		-.08		-.10		-.09			
	ME-Ident	.41	***	.30	***	.41		***	.30		***	.19	**	.25	***
	ME-Introy	.26	***	.27	***	.61		***	.52		***	.33	***	.46	***
	ME-Externa	.27	***	.22	***	.50		***	.48		***	.22	***	.32	***
	Amotivac	-.26	***	-.19	**	.14		*	.29		***	.38	***	.31	***

Nota. MI = Motivación Intrínseca; MI-Conoc = MI hacia el conocimiento; MI-Logro = MI hacia el logro; MI-ExpEst = MI hacia experiencias estimulantes; ME = Motivación Extrínseca; ME-Ident = ME Identificada; ME-Introy = ME Introyectada; ME-Externa = ME Externa; OA = Orientación al Aprendizaje; OA-Aprend = OA hacia el aprendizaje; OA-SerUtil = OA a ser útil; OR = Orientación al Rendimiento; OR-CalifAl = OR a calificaciones altas; OR-Aprob = OR a aprobar; OE = Orientación Evitativa; OE-Aband = OE a abandonar; OE-NoFallP = OE a no fallar en público.

*.01 < p < .05; **.001 < p < .01; *** p < .001

Un segundo grupo de correlaciones especialmente altas y positivas entre los dos instrumentos se presenta entre las escalas de motivación extrínseca del EMA —identificada, introyectada y externa— y las escalas de orientación hacia metas de desempeño del CMS —obtener calificaciones altas y aprobar—. En este caso, las correlaciones se encuentran entre .41 y .61, a excepción de la correlación presente entre la motivación identificada y la meta de aprobar, que llega a .30. En todos los casos, los niveles de significación son inferiores a .001.

Por último, vale la pena examinar las correlaciones entre la escala de amotivación del EMA y las escalas de orientación hacia metas de evitación —abandonar y no fallar en público—. La escala de amotivación presenta la más alta correlación positiva con la orientación evitativa a abandonar ($r = .38$) seguida por su correlación con la meta de evitar fallar en público ($r = .31$). Las dos correlaciones son significativas a un nivel inferior a .001.

Adicionalmente, con las correlaciones ya descritas, existen algunas otras correlaciones altas que vale la pena comentar. En primer lugar, se observa una correlación particularmente alta entre la escala de orientación evitativa a fallar en público del CMS y la escala de motivación extrínseca introyectada del EMA ($r = .46$). Este resultado es consistente con lo que entendemos por motivación extrínseca de tipo introyectado, que, en esencia, se define en términos de evitación del autocastigo o culpa.

El segundo valor que vale la pena comentar es la alta correlación encontrada entre la escala de motivación extrínseca identificada del EMA y la de orientación al aprendizaje del CMS ($r = .41$). Este caso tampoco sorprende si observamos que la motivación identificada es ya muy cercana a la motivación intrínseca hacia el aprendizaje en la teoría de la autodeterminación.

Existe un último grupo de correlaciones pertinente a comentar, esta vez no por ser particularmente altas, sino por lo contrario. Se trata de las correlaciones entre la motivación intrínseca hacia el logro del EMA y las orientaciones hacia el ren-

dimiento en el CMS —obtener altas notas y aprobar—. Estas correlaciones resultan particularmente bajas ($r = .19$ y $r = .04$, respectivamente). La pequeña magnitud de estas correlaciones muestra la gran diferencia presente entre una motivación intrínseca (MI), que se complace en el logro personal, y otras formas de motivación extrínseca (ME), basadas en el establecimiento de comparaciones externas, como son las orientaciones para tener altas notas o a aprobar. Esta distinción resulta fundamental.

Análisis factorial de las escalas

A fin de aclarar las relaciones entre las 13 escalas de los dos instrumentos que se examinaron, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio sobre la matriz de correlaciones de las 13 escalas, siguiendo el método de extracción de residuo mínimo y el método de rotación no ortogonal oblimin. Para la determinación del número de factores, se utilizó el análisis paralelo de Horn. El uso de estos métodos está ampliamente recomendado en la literatura especializada por su adecuación a la violación de los supuestos de normalidad multivariante (Lloret-Se-gura et al., 2014).

Para la verificación de los supuestos del análisis factorial, se examinó la prueba de esfericidad de Barlett, que indicó la pertinencia de correr el análisis factorial $\chi^2(78) = 1610$, $p < .001$. En este mismo sentido, la medida de idoneidad de muestreo (KMO) indicó que los datos se ajustan, globalmente, de manera sobresaliente $KMO = .835$.

El análisis paralelo indicó la conveniencia de considerar tres factores. La [Tabla 6](#) presenta las cargas factoriales de cada escala en cada factor. El primer factor explica el 23.8% de la varianza y agrupa cinco escalas de los dos instrumentos. Listadas en orden descendente por su carga factorial, aparecen: la escala de MI al conocimiento (EMA), la de orientación al aprendizaje (CSM), la de MI a experiencias estimulantes (EMA), la de MI hacia el logro (EMA) y la de orientación a ser útil (CSM). Por las características de las escalas incluidas, este factor caracteriza la motivación intrínseca hacia el conocimiento y el

aprendizaje. Muestra también una carga factorial apreciable en este factor, pero en sentido negativo en la escala de amotivación del EMA.

El segundo factor explica el 21.2% de la varianza y agrupa, de nuevo, cinco escalas: cuatro del CMS y una del EMA. Del CMS, aparecen las escalas de las metas de aprobar, evitar el trabajo, obtener notas altas y evitar el fracaso en público. Del EMA, aparece en este factor la escala de amotivación con el mismo signo de las cuatro anteriores. Está presente también en este factor una escala del EMA que muestra una carga factorial apreciable: la escala de ME introyectada. Así, por las características de las escalas incluidas en este factor, se le podría denominar como el factor de orientaciones al rendimiento y la evitación del CMS.

Por último, el tercer factor explica el 14.8% de la varianza y agrupa tres escalas de motivación extrínseca del EMA. Estas están listadas en orden descendente por su carga factorial: la ME de regulación externa, la ME de regulación identificada y la ME de regulación introyectada. Por las características de las escalas, se puede indicar que este factor se caracteriza por las escalas de motivación extrínseca.

La [Tabla 7](#) presenta las correlaciones entre los factores. Es interesante anotar una correlación nula entre el factor de motivación intrínseca al aprendizaje (factor 1) y el de orientaciones evitativas (factor 2). El factor 3, la motivación extrínseca del EMA, presenta una correlación positiva y moderada con el factor 2, algo completamente esperable, y una correlación positiva y leve con el factor 1 (ver [Tabla 8](#)).

Tabla 7. Cargas factoriales

Escalas	Factor			Unicidad
	1	2	3	
Motivación Intrínseca hacia el Conocimiento	.787			.331
Orientación al Aprendizaje	.751			.419
Motivación Intrínseca hacia Experiencias Estimulantes	.750			.472
Motivación Intrínseca hacia el Logro	.732			.341
Orientación al Aprendizaje a Ser Útil	.708			.515
Orientación al Rendimiento a Aprobar		.799		.265
Orientación Evitativa a Abandonar		.745		.487
Orientación al Rendimiento a Calificaciones Altas		.739		.284
Orientación Evitativa No Fallar en Público		.569		.626
Amotivación	-.393	.506		.566
Motivación Extrínseca Externa			.932	.137
Motivación Extrínseca Identificada			.692	.354
Motivación Extrínseca Introyectada		.424	.458	.429

Nota. El método de extracción 'Residuo mínimo' se usó en combinación con una rotación 'oblimin'. Se omiten cargas factoriales < .350.

Tabla 8. Correlaciones entre factores

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	-	-.0194	.379
Factor 2		-	.415
Factor 3			-

Perfil motivacional de los estudiantes

Se corrió un análisis de conglomerados (*K-means*), siguiendo el algoritmo de Hartigan-Wong sobre los puntajes estandarizados de las 13 escalas resultantes de la aplicación de los dos instrumentos de motivación: el EMA y el CMS.

El análisis del número óptimo de conglomerados, hecho a través de la estadística Gap (Tibshirani et al., 2001), sugirió dos o cuatro conglomerados ($\text{Gap} = .59$ o $\text{Gap} = .57$, respectivamente). La solución de dos conglomerados, aunque adecuada, puede parecer un poco simple en tanto diferencia aquellas personas con motivaciones intrínsecas hacia el aprendizaje de aquellas que muestran motivaciones extrínsecas. La solución de cuatro conglomerados se presenta a continuación en la Figura 1.

El primer conglomerado agrupa el mayor porcentaje de la muestra, alcanzando un 33.9% del total. Se caracteriza por mostrar puntajes bajos en las escalas de motivación intrínseca del EMA y en las escalas de motivación hacia el aprendizaje y ser útil de CMS. También presenta puntajes más altos en todas las escalas de motivación extrínseca del EMA y en las metas que componen las orientaciones hacia el rendimiento y la evitación. Su puntaje medio en la escala de amotivación es nulo. Por estas características, podría decirse que este conglomerado se caracteriza por una motivación de carácter extrínseco frente al aprendizaje.

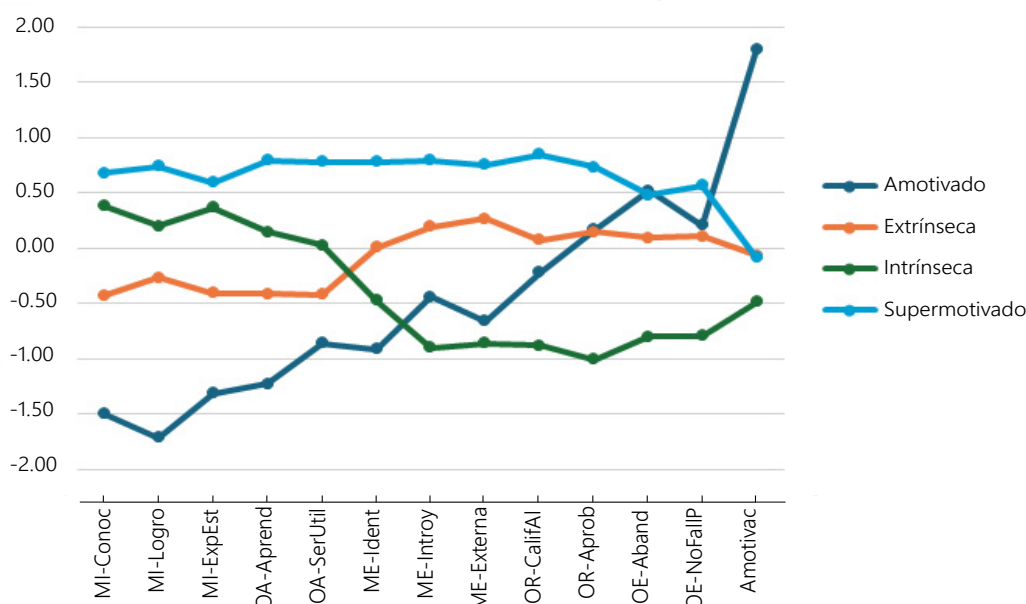
El segundo conglomerado identificado contiene el 28.4% del total de la muestra, y se caracteriza por presentar puntajes altos en todas las escalas examinadas, excepto en la escala de amotivación, cuya

media es muy baja. Aparentemente, los integrantes de este grupo se sienten motivados en las dos direcciones: intrínseca hacia el aprendizaje y extrínseca hacia el logro. Son personas estudiantes que se podrían tipificar como multimotivadas.

El tercer conglomerado es la versión reflejada del primero, aunque agrupa una porción levemente menor de la muestra (28.4%). Se caracteriza por mostrar puntajes medianos y altos en las escalas de motivación intrínseca del EMA y en las escalas que componen la orientación hacia el aprendizaje, y por mostrar porcentajes ligeramente bajos en todas las escalas de motivación extrínseca del EMA, así como en las escalas de orientación hacia el rendimiento y la evitación. La amotivación en este conglomerado es la más baja encontrada. Se podría decir que este grupo se caracteriza por su motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

Por último, el cuarto conglomerado es particularmente interesante. Contiene apenas el 10.2% de la muestra y se caracteriza por ser el grupo con los puntajes más altos en la escala de amotivación y las escalas de orientación a la evitación, particularmente en la de evitar hacer el trabajo. Asimismo, este grupo presenta los más bajos puntajes en las escalas de motivación intrínseca y de orientación al aprendizaje, además de puntajes medianamente bajos en las escalas de motivación extrínseca y de orientación al rendimiento. En síntesis, este parece ser un grupo de personas estudiantes caracterizado por su amotivación, es decir por un no sentirse competentes con las tareas ni particularmente interesadas en aprender y asistir a clase, por lo que buscan evitar hacer el trabajo. De otro lado, paradójicamente, tienen el deseo

Figura 1. Medias de los conglomerados en cada escala



Nota. MI = Motivación Intrínseca; MI-Conoc = hacia el conocimiento; MI-Logro = hacia el logro; MI-ExpEst = hacia experiencias estimulantes; OA = Orientación al Aprendizaje; OA-Aprend = hacia el aprendizaje; OA-SerUtil = a ser útil; ME = Motivación Extrínseca; ME-Ident = Identificada; ME-Intro = Introyectada; ME-Externa = Externa. OR = Orientación al Rendimiento; OR-CalifAl = a calificaciones altas; OR-Aprob = a aprobar; OE = Orientación Evitativa; OE-Aband = a abandonar; OE-NoFallP = a no fallar en público; Amotivac = Amotivación.

de aprobar las materias. Poseen, en general, una baja motivación, tanto intrínseca como extrínseca, especialmente en la primera.

Relaciones entre carrera y motivación

Para el examen de las relaciones entre la carrera y el perfil motivacional de los estudiantes se examinó la tabla de cruce y se calculó una prueba Chi cuadrado para la verificación de la independencia entre estas dos variables. Esta prueba tiene como condición fundamental no haber ninguna casilla en el cruce con una ocurrencia inferior a 5 casos. Lamentablemente, la pequeña muestra obtenida en la carrera de ingeniería hace que, para este estudio, tres de las casillas violen este supuesto. Por esta razón, se eliminó este segmento de la muestra del análisis.

Una vez eliminada la carrera de ingeniería, el examen de la relación entre el perfil motivacional

y la carrera muestra que estas dos variables no son independientes en una prueba de Chi cuadrado $\chi^2(3) = 10.48, p = .015$. Los datos del cruce entre las dos variables se presentan en la Figura 2 y en la Tabla 9. Específicamente, el examen de los residuos estandarizados corregidos (REC), utilizados como pruebas post hoc en este caso, muestran que, comparada con la carrera de psicología, la carrera de educación presenta una proporción significativamente mayor de estudiantes amotivados ($REC = 2.9 > 1.96$) y una proporción significativamente menor de estudiantes multimotivados ($REC = -2.3 < -1.96$).

Vale la pena recalcar que, para el análisis de asociación entre carrera y perfil motivacional, se excluyó de la Figura 2 y la Tabla 9 la carrera de ingeniería debido al bajo tamaño muestral en este grupo, que no cumplía el supuesto mínimo de frecuencia esperada requerido para la prueba de Chi-cuadrado.

Figura 2. Perfil motivacional por carrera

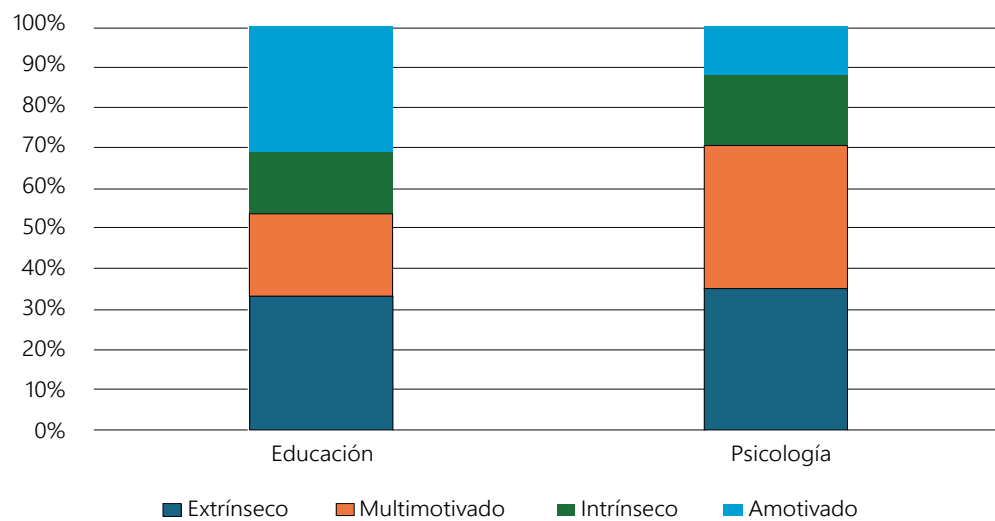


Tabla 9. Tabla de cruce entre perfil motivacional y carrera

Cluster		Carrera		
		Educación	Psicología	Total
Extrínseco	Recuento	50	23	73
	REC	-0.3	0.3	
Multimotivado	Recuento	31	23	54
	REC	-2.3	2.3	
Intrínseco	Recuento	23	11	34
	REC	-0.3	0.3	
Amotivado	Recuento	47	8	55
	REC	2.9	-2.9	
Total	Recuento	151	65	216

Nota. REC = Residuo Estandarizado Corregido.

Discusión

Los resultados del análisis factorial y de conglomerados muestran que la aplicación simultánea del EMA y del CMS permite identificar dimensiones motivacionales complementarias que no se superponen completamente. El análisis factorial evidenció tres estructuras diferenciadas: (1) una asociada con la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, (2)

otra vinculada con metas de rendimiento y evitación, y (3) una tercera correspondiente a formas de motivación extrínseca. La correlación prácticamente nula entre el factor de motivación intrínseca y el factor de orientaciones evitativas refuerza la independencia estructural de estas dimensiones.

Ahora bien, esta diferenciación estadística permite evidenciar una diferencia funcional con relación a la utilidad de los instrumentos. El EMA faculta

comprender el nivel general de autodeterminación con el que la persona estudiante llega a la universidad, mientras que el CMS permite identificar qué metas se activan frente a tareas concretas en el aula. La combinación de ambos instrumentos hace posible distinguir entre el estudiantado que muestra una regulación predominantemente intrínseca, el que se orienta hacia metas de desempeño, el que presentan una combinación de ambas formas de motivación y, de manera particularmente relevante, el que evidencian perfiles de amotivación asociados con conductas evitativas.

Desde una perspectiva educativa, esta distinción tiene implicaciones directas. En personas estudiantes de primer año —etapa reconocida como crítica en términos de permanencia y deserción—, la identificación temprana de perfiles motivacionales puede orientar intervenciones diferenciadas. Una persona estudiante con motivación intrínseca alta requiere estrategias de profundización y autonomía. Una predominantemente extrínseca puede beneficiarse de apoyos que favorezcan la internalización progresiva, mientras que una persona estudiante con altos niveles de amotivación y evitación requiere una intervención temprana que fortalezca su percepción de competencia y sentido de pertenencia. En este sentido, la utilidad práctica de aplicar ambos instrumentos de manera conjunta radica en que permiten pasar de una descripción general de la motivación a una caracterización operativa del perfil motivacional del estudiantado en el aula.

Un hallazgo particularmente relevante se observa en la relación entre la motivación intrínseca hacia el logro del EMA y las metas de rendimiento del CMS. Las correlaciones entre la escala MI-Logro y las metas de obtener altas calificaciones y aprobar resultaron bajas ($r = .19$ y $r = .04$, respectivamente), lo que indica que no se trata de constructos equivalentes. Este resultado se refuerza en el análisis factorial, donde ambas dimensiones se ubicaron en factores distintos.

Ahora bien, esta divergencia no constituye una inconsistencia entre teorías, sino una diferencia

conceptual significativa. En el marco de la TAD, la motivación hacia el logro se refiere al placer derivado del progreso personal y de la superación de metas propias. El punto de referencia es el desempeño previo del estudiante y el avance respecto de sí mismo. En contraste, desde la TOM, las metas de rendimiento implican comparación normativa y validación externa, ya sea a través de calificaciones o del juicio público. Aunque ambos constructos utilizan el término logro, los datos muestran que representan orientaciones cualitativamente distintas.

Esta diferencia resulta fundamental para una conceptualización más precisa del sentido del logro educativo. Mientras que en la TAD el logro se entiende como superación personal respecto de criterios propios, en la TOM, el logro se vincula con comparación normativa y posicionamiento frente a otros. La baja magnitud de las correlaciones observadas muestra que no se trata de dos expresiones distintas de un mismo fenómeno, sino de orientaciones motivacionales cualitativamente diferenciadas. Esta distinción permite comprender que el rendimiento académico puede estar guiado por criterios internos de progreso o por criterios externos de comparación, lo que tiene implicaciones distintas para la regulación del aprendizaje.

Un segundo resultado de particular relevancia se refiere a la relación entre la amotivación y las orientaciones evitativas. Las correlaciones observadas entre la escala de amotivación del EMA y las metas de evitar abandonar la tarea ($r = .38$) y evitar fallar en público ($r = .31$) fueron positivas y significativas, lo que indica una asociación consistente entre la ausencia de sentido frente al estudio y la activación de estrategias de evitación. Esta relación se refuerza en el análisis factorial, donde la amotivación carga conjuntamente metas de rendimiento y evitación, configurando un factor diferenciado del de motivación intrínseca.

Ahora bien, esta proximidad estructural sugiere que la amotivación no se presenta como un fenómeno aislado, sino que puede manifestarse en el aula a través de conductas observables de

evitación. El estudiante que no encuentra sentido o competencia en la tarea tiende a minimizar su implicación, evitar la exposición pública o reducir el esfuerzo invertido. En este contexto, las metas evitativas pueden funcionar como indicadores tempranos de riesgo académico.

Este hallazgo adquiere especial importancia en estudiantes de primer año, etapa en la que los procesos de ajuste académico y vocacional se encuentran aún en consolidación. El conglomerado identificado como amotivado, que agrupa al 10.2% de la muestra, presenta simultáneamente altos niveles de amotivación y orientación a la evitación, junto con bajos niveles de motivación intrínseca. Este perfil no solo describe una disposición interna, sino un patrón conductual potencialmente asociado a dificultades de permanencia. En este sentido, la aplicación conjunta de ambos instrumentos permite identificar no únicamente la ausencia de motivación, sino también la forma concreta en que esta se traduce en comportamientos académicos.

En cuanto a la relación entre perfil motivacional y carrera, los resultados muestran que ambas variables no son independientes ($\chi^2[3] = 10.48, p = .015$). El examen de los residuos estandarizados corregidos indica que la carrera de educación presenta una proporción significativamente mayor de personas estudiantes ubicadas en el conglomerado amotivado ($REC = 2.9$) y una proporción significativamente menor en el conglomerado multimotivado ($REC = -2.3$), en comparación con el estudiantado de psicología. Esta última, por su parte, concentra una proporción mayor de personas estudiantes multimotivadas y menor de amotivadas.

Ahora bien, estos resultados no permiten establecer causas, pero sí evidencian configuraciones motivacionales diferenciadas entre ambos programas en el primer año de formación. El hecho de que, en educación, se concentre una proporción mayor de personas estudiantes con altos niveles de amotivación y orientación evitativa sugiere la necesidad de examinar con mayor detenimiento los procesos de transición y ajuste académico en esta población.

Las diferencias observadas pueden responder a múltiples factores no medidos en este estudio, como expectativas vocacionales iniciales, representaciones sociales de la profesión o experiencias académicas tempranas dentro del programa. No obstante, cualquier explicación en este sentido debe considerarse hipotética y requeriría investigaciones específicas que incorporen variables contextuales y longitudinales.

Desde una perspectiva aplicada, este hallazgo refuerza la importancia de no asumir que los perfiles motivacionales se distribuyen homogéneamente entre programas académicos. La identificación temprana de diferencias en primer año puede orientar acciones institucionales focalizadas, especialmente en contextos donde la permanencia estudiantil constituye un desafío relevante.

Ahora bien, al comparar los resultados del presente estudio con investigaciones previas que han articulado la TAD y la TOM, se observan convergencias importantes. [Ntoumanis \(2001\)](#) encontró que las orientaciones centradas en el ego se asociaban con regulaciones más externas dentro del continuo de autodeterminación. En el presente estudio, las metas orientadas al rendimiento del CMS mostraron correlaciones particularmente altas con las formas de motivación extrínseca del EMA (entre .41 y .61), lo que refuerza la coherencia entre metas centradas en el desempeño y formas de regulación menos autodeterminadas.

De manera similar, [Ciani et al. \(2011\)](#) reportaron que niveles más altos de motivación intrínseca predicen la adopción de metas de aprendizaje y una menor presencia de metas evitativas. En resultados de este estudio, las escalas de motivación intrínseca del EMA se asociaron de forma positiva y consistente con las metas orientadas al aprendizaje del CMS (r entre .45 y .59) y negativamente con la amotivación y algunas metas evitativas, lo que confirma parcialmente dicha articulación en una muestra de estudiantado universitario de primer año.

Asimismo, estudios desarrollados en contextos deportivos, como el de [Sarmiento et al. \(2018\)](#), han mostrado relaciones positivas entre metas orien-

tadas a la tarea y formas de motivación intrínseca. Aunque dichos estudios se inscriben en dominios específicos, los patrones observados en el presente trabajo sugieren que la convergencia entre metas de aprendizaje y motivación intrínseca puede extenderse al contexto académico universitario general.

No obstante, a diferencia de algunos enfoques jerárquicos que plantean una relación directa y lineal entre tipos de regulación y metas adoptadas, los resultados factoriales obtenidos aquí muestran una diferenciación estructural más marcada entre los factores intrínsecos, extrínsecos y de rendimiento/evitación. Esta diferenciación sugiere que la articulación entre ambos modelos puede ser más compleja de lo que plantean ciertos esquemas unidireccionales, especialmente cuando se analizan simultáneamente sus subdimensiones específicas. Ahora bien, las asociaciones identificadas deben interpretarse con cautela, ya que podrían estar influidas por variables contextuales no consideradas en el presente estudio, tales como el clima motivacional del aula o las prácticas evaluativas, lo que refuerza la necesidad de investigaciones que incorporen estos factores.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la teoría de la autodeterminación y la teoría de orientación a la meta no describen el mismo fenómeno desde la misma perspectiva, sino que aportan niveles de análisis diferenciados y complementarios. Mientras la TAD permite comprender el grado de autodeterminación con el que el estudiante se vincula globalmente a su proceso formativo, la TOM hace visible la activación de metas situadas frente a tareas concretas. El análisis conjunto de ambos modelos no diluye sus diferencias, sino que las clarifica empíricamente.

La identificación de cuatro perfiles motivacionales diferenciados —intrínseco, extrínseco, multi-motivado y amotivado— refuerza la idea de que la motivación académica no puede reducirse a un continuo simple. La existencia de un grupo multi-motivado sugiere que las formas intrínsecas y extrínsecas pueden coexistir sin excluirse mutuamente, mientras que el perfil amotivado, asociado con

orientaciones evitativas, pone en evidencia la necesidad de atención temprana.

Ahora bien, en el contexto del estudiantado de primer año, estos hallazgos adquieren un sentido particular. El tránsito inicial por la universidad constituye un periodo de ajuste académico y vocacional en el que las configuraciones motivacionales pueden influir significativamente en la permanencia y el rendimiento. La posibilidad de identificar perfiles motivacionales diferenciados ofrece a docentes e instituciones una herramienta diagnóstica que puede orientar estrategias pedagógicas y acciones de acompañamiento más ajustadas a las necesidades reales de las personas estudiantes.

En términos teóricos, el estudio aporta evidencia empírica sobre la diferenciación estructural entre formas de motivación intrínseca, extrínseca y orientaciones de rendimiento/evitación cuando se analizan simultáneamente las subescalas representativas de ambos modelos. Esta aproximación permite avanzar en la comprensión de las relaciones entre la TAD y la TOM más allá de esquemas jerárquicos simplificados, mostrando que su articulación puede ser parcial, complementaria y dependiente del nivel de análisis considerado.

Referencias

- Abello, D., Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2021). Classroom motivational climate in higher education: Validation of a model for assessment. *International Journal of Instruction*, 14(2), 685-702. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14238a>
- Abello, D., Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2023). Situated goals questionnaire transcultural adjustment and validation: Comparison between Colombian and Spanish students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(61), 667-692. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i61.6811>
- Anderson, K. G., Grunwald, I., Bekman, N., Brown, S. A., & Grant, A. (2011). To drink or not to

- drink: Motives and expectancies for use and nonuse in adolescence. *Addictive Behaviors*, 36(10), 972-979. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2011.05.009>
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721-754. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2018.8.4.2>
- Alonso-Tapia, J., Nieto, C., Merino-Tejedor, E., Huertas, J. A., & Ruiz, M. (2018). Assessment of learning goals in university students from the perspective of 'person-situation interaction': the Situated Goals Questionnaire (SGQ-U). *Studies in Psychology*, 39(1), 20-57. <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1412707>
- Benoit, A. (2025). *Achievement goal theory and self-determination theory: A meta-analysis* [Doctoral dissertation, University of California]. Proquest.
- Bruno, F. E., Fernández Liporace, M., & Stover, J. B. (2020). Escala de Motivación Situacional Académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 129-144. <https://doi.org/10.16888/http://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Chase, J.-A. D., & Conn, V. S. (2013). Meta-analysis of fitness outcomes from motivational physical activity interventions. *Nursing Research*, 62(5), 294-304. <https://doi.org/10.1097/NNR.0b013e3182a0395c>
- Chirkov, V., & Anderson, J. (2018). Statistical positivism versus critical scientific realism. A comparison of two paradigms for motivation research: Part 1. A philosophical and empirical analysis of statistical positivism. *Theory & Psychology*, 28(6), 712-736. <https://doi.org/10.1177/0959354318804670>
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 223-243. <https://doi.org/10.1348/000709910x517399>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/10003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a001280>
- Dyrlund, A. K. (2008). *An examination of the integrative relationship among the factors of achievement goal theory and self-determination theory: Addressing existing problems and missing links* [Unpublished doctoral thesis]. The Florida State University.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 235-250). The Guilford Press.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.1.5>
- Huh, I., & Gim, J. (2025). Exploration of Likert scale in terms of continuous variable with parametric statistical methods. *BMC Medical Research*

- Methodology*, 25(1), Article 218. <https://doi.org/10.1186/s12874-025-02668-1>
- Jansen, B. R. J., Schmitz, E. A., & Van der Maas, H. L. J. (2016). Affective and motivational factors mediate the relation between math skills and use of math in everyday life. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 513. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00513>
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). Teacher learning as identity change: The case of EFL teachers in the context of curriculum reform. *TESOL Quarterly*, 55(1), 271-283. <https://doi.org/10.1002/tesq.3017>
- Korkmaz, Ü. (2014). Achievement goal orientation and its relation to academic achievement. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 5(10), 137-147. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210482>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Manninen, M., & Campbell, S. (2022). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, 28(1), 78-99. <https://doi.org/10.1177/1356336X211017938>
- Matos, L., & Lens, W. (2006). La teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona. Revista de la Facultad de Psicología*, (9), 11-30. <https://doi.org/10.26439/persona2006.n009.901>
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M., Marcos, P. J., & Martín, E. H. (2010). Importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante para el disfrute en programas de ejercicio físico acuático. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3237272>
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19(6), 397-409. <https://doi.org/10.1080/026404101300149357>
- Østerås, N., Gulbrandsen, P., Garratt, A., Benth, J. Š., Dahl, F. A., Natvig, B., & Brage, S. (2008). A randomised comparison of a four- and a five-point scale version of the Norwegian Function Assessment Scale. *Health and Quality of Life Outcomes*, 6, Article 14. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-6-14>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Ryan, R. M. (2019). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sarmiento, H., Peralta, M., Harper, L., Vaz, V., & Marques, A. (2018). Achievement goals and self-determination in adult football players - a cluster analysis. *Kinesiology*, 50(1), 43-51. <https://doi.org/10.26582/k.50.1.1>

- Stover, J. B., de la Iglesia, G., Rial Boubeta, A., & Fernández Liporace, M. (2012). Academic Motivation Scale: Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S33188>
- Tibshirani, R., Walther, G., & Hastie, T. (2001). Estimating the number of clusters in a data set via the gap statistic. *Journal of the Royal Statistical Society Series B: Statistical Methodology*, 63(2), 411-423, <https://doi.org/10.1111/1467-9868.00293>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 19-34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.004>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental and Social Psychology*, 29, 271-360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>