

Motivación en estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Flores.

Estudiante: de la Peña Casse, Victoria Belén

Legajo: 29498

Director/es: Gastaldo, Zulma Gabriela

Trabajo Final de Integración para acceder al título de licenciatura en psicología

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [23 de febrero del 2026]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 23/2/2026

Firma y aclaración del autor: Victoria de la Peña



Índice

Resumen.....	2
Título.....	2
Resumen.....	2
Palabras clave.....	2
Introducción.....	3
Delimitación del objeto de estudio.....	3
Justificación.....	3
Objetivos.....	4
Hipótesis.....	5
Pregunta de investigación.....	5
Estado del arte.....	5
Marco Teórico.....	11
Método.....	31
Diseño.....	31
Participantes y Muestra.....	31
Criterios de inclusión y exclusión.....	32
Instrumentos.....	33
Procedimiento.....	34
Resultados.....	35
Discusión.....	40
Conclusión.....	45
Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	47

Limitaciones de la Investigación.....	48
Líneas de Investigación Futuras.....	49
Propuestas de Intervención.....	49
Referencias.....	53
Anexo.....	63

RESUMEN

Título

Motivación en estudiantes del último año de la licenciatura en psicología en la Universidad de Flores

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo explorar y medir los niveles de motivación académica intrínseca, extrínseca y amotivación en estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores. Para ello, se realizó un abordaje empírico mixto, de corte transversal, que combinó un enfoque cuantitativo y un enfoque cualitativo narrativo, orientado a analizar las experiencias subjetivas de los estudiantes respecto de la evolución de su motivación académica a lo largo de la carrera universitaria.

La muestra estuvo conformada por 45 estudiantes pertenecientes a las sedes de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, San Miguel y Patagonia. Para la recolección de los datos cuantitativos se utilizó la Escala de Motivación Académica Situacional (Bruno et al., 2020), mientras que los datos cualitativos se obtuvieron a partir de preguntas abiertas elaboradas.

Los resultados evidenciaron una predominancia de la motivación intrínseca por sobre la motivación extrínseca y la amotivación en la muestra estudiada, lo que sugiere una orientación motivacional vinculada principalmente al interés por el aprendizaje y al logro académico.

Palabras clave

Motivación extrínseca, motivación intrínseca, estudiantes, psicología.

INTRODUCCIÓN

Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo de investigación se focaliza en analizar los niveles de motivación académica en estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, institución privada de educación superior. La muestra estará compuesta por un grupo de entre 45 y 50 estudiantes, sin restricción de edad ni sede, seleccionados para participar de manera voluntaria en la investigación.

Desde una perspectiva teórica, la motivación académica se entiende como el conjunto de procesos que impulsan el interés y la persistencia del estudiante en sus actividades formativas, siendo clave para el rendimiento y la satisfacción académica (Pintrich, 1994). En este estudio, se consideran tres dimensiones centrales: motivación intrínseca, que refiere al interés y disfrute inherente a la actividad académica; motivación extrínseca, vinculada a factores externos y recompensas; y amotivación, que refleja la ausencia de motivación y sentido en la tarea.

Para evaluar estas dimensiones, se utilizará la Escala de Motivación Situacional Académica (Bruno et al., 2020), un instrumento psicométrico validado específicamente para población universitaria, complementado con preguntas abiertas de carácter proyectivo para explorar cómo ha evolucionado la motivación de los estudiantes a lo largo de su formación académica.

Justificación

El presente trabajo surge a partir del interés por explorar el fenómeno de la motivación académica en estudiantes que se encuentran finalizando la Licenciatura en Psicología. La motivación es considerada un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que incide tanto en la permanencia y el rendimiento académico como en el bienestar general del estudiante. Diversos estudios indican que los niveles de motivación pueden variar a lo largo de la carrera universitaria, mostrando una tendencia a la disminución en los momentos de mayor sobrecarga o incertidumbre, como suele ocurrir en los años finales (Lopez H. 2008).

En particular, el último año de cursada representa una etapa compleja, caracterizada por una carga académica intensiva, el desarrollo de prácticas profesionales supervisadas, el abordaje de exigencias metodológicas propias del trabajo final y la transición hacia el ámbito laboral. Esta confluencia de factores puede generar variaciones significativas en los tipos de motivación predominantes, afectando tanto la motivación intrínseca como la extrínseca y, en algunos casos, derivando en estados de amotivación.

A pesar de la importancia del tema, son escasas las investigaciones que abordan específicamente la motivación académica en estudiantes que transitan esta última etapa de su carrera, especialmente desde una perspectiva que combine el análisis cuantitativo con una comprensión cualitativa de sus experiencias subjetivas.

Este trabajo busca contribuir al campo de la psicología educativa mediante el estudio de los niveles y tipos de motivación en estudiantes próximos a finalizar su formación, aportando un enfoque integral que contemple tanto variables personales como institucionales y contextuales.

Objetivos

Como objetivo general de la presente investigación, se propone determinar los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación en estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores.

En cuanto a los objetivos específicos, se plantean los siguientes:

1. Medir y comparar los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación en los estudiantes de último año de la carrera de Psicología.
2. Analizar las experiencias subjetivas de los estudiantes respecto a la evolución de su motivación académica a lo largo de la carrera.
3. Identificar factores personales, institucionales y contextuales que influyen positiva o negativamente en la motivación académica de los estudiantes.

Hipótesis

A partir de los objetivos específicos planteados, se proponen las siguientes hipótesis de investigación:

Hipótesis 1: Los estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología presentan mayores niveles de motivación intrínseca que de motivación extrínseca y amotivación.

Hipótesis 2: Con el transcurso de los años de la carrera universitaria, la motivación se vuelve más intrínseca que extrínseca.

Hipótesis 3: Los estudiantes que perciben un mayor apoyo institucional y claridad en sus metas académicas tienden a mostrar niveles más elevados de motivación intrínseca.

Pregunta de investigación

En función de lo expuesto, el presente Trabajo Final de Investigación se propone responder al siguiente interrogante:

¿Cuáles son los niveles de motivación presentes en estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, y cómo estos cambian en el inicio de la carrera?

ESTADO DEL ARTE

En una investigación llevada a cabo por Banda-Castro et al. (2019), *Motivación intrínseca en universitarios de una generación de futuros psicólogos*, exploró la motivación educativa en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. El estudio tuvo como objetivo identificar un modelo de motivación en alumnos de quinto semestre y compararlo con un modelo previamente obtenido en el momento de su ingreso a la carrera. Las autoras se enmarcan en la teoría de la motivación autodeterminada, considerando factores como la motivación intrínseca, la motivación extrínseca (particularmente la regulación identificada) y la amotivación, con el fin de analizar cómo estos constructos influyen en las trayectorias académicas universitarias. La muestra estuvo compuesta por 185 estudiantes mexicanos. Todos los participantes cursaban el quinto semestre de la carrera de Psicología y pertenecían a una cohorte previamente evaluada en su primer semestre. El estudio adoptó un diseño cuasi

experimental, cuantitativo, descriptivo y longitudinal. Como instrumento, se aplicó un cuestionario de 29 ítems con formato de escala valorativa de 5 puntos. Se evaluaron componentes de la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, el logro y las experiencias) y de la motivación extrínseca (regulación externa, introyectada e identificada), además de la amotivación. Los resultados mostraron que, en esta segunda medición, el modelo identificado difiere del obtenido al inicio de la carrera. A medida que avanzan en su formación, los estudiantes se muestran más autodeterminados y con mayor predominancia de la motivación intrínseca, la cual emerge como un fuerte predictor del desempeño académico.

Dentro de las investigaciones antecedentes, se encuentra el estudio realizado por Llanes Ordóñez et al. (2021), *Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional*, cuyo objetivo fue analizar la motivación académica y la satisfacción con la experiencia universitaria en estudiantes del ámbito de las Ciencias de la Educación desde una perspectiva internacional. Para llevar a cabo la investigación, los autores contaron con una muestra conformada por 13.939 estudiantes universitarios de instituciones de Europa y América Latina, quienes cursaban diferentes programas formativos vinculados a la Educación. Para dar respuesta a los objetivos planteados, se aplicó un cuestionario online compuesto por 33 ítems, orientado a relevar variables sociodemográficas, características del recorrido académico, niveles de satisfacción con la experiencia universitaria y determinantes de la motivación intrínseca y extrínseca. Los resultados obtenidos evidenciaron que los motivos intrínsecos, particularmente aquellos vinculados al logro, la afiliación, el ajuste a las propias capacidades, el placer por el estudio y el deseo de mejora del entorno social, resultaron más determinantes en la elección de la carrera que los motivos extrínsecos, tales como el estatus o el prestigio social, aunque dentro de estos últimos se destacó la expectativa de promoción económica y social individual. Asimismo, se observaron asociaciones diferenciales entre los tipos de motivación y la satisfacción académica, encontrándose que la motivación intrínseca se vinculó con mayores niveles de satisfacción general con la experiencia universitaria, mientras que la motivación extrínseca se relacionó principalmente con aspectos instrumentales, como los servicios administrativos, concluyendo que la motivación intrínseca constituye un factor central en el sostenimiento del compromiso académico.

En un estudio realizado en la Universidad Tecnológica El Retoño, en México, Coronado Guzmán et al. (2022) llevaron a cabo un estudio sobre la motivación académica en estudiantes de la Universidad Tecnológica El Retoño, con el objetivo de analizar los niveles

de motivación intrínseca y extrínseca y su variación según el nivel de formación cursado. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y se aplicó el cuestionario MAPE-3 a una muestra de 751 estudiantes de nivel técnico superior y de licenciatura. Los resultados evidenciaron una mayor presencia de motivación intrínseca en comparación con la motivación extrínseca, así como una transformación de los niveles motivacionales a lo largo del trayecto académico. En particular, se observó que la motivación extrínseca tendía a disminuir en los estudiantes de niveles avanzados, mientras que la motivación intrínseca se mantenía relativamente estable, con un leve incremento. Asimismo, el análisis estadístico mediante la prueba U de Mann-Whitney indicó que las diferencias significativas se presentaban principalmente en la motivación extrínseca, mientras que la intrínseca no mostraba variaciones sustanciales entre los distintos niveles. Los autores concluyeron que, a medida que los estudiantes profundizan en los contenidos de su carrera y adquieren mayor dominio de la disciplina, disminuye la relevancia de los incentivos externos, fortaleciendo el interés por el aprendizaje en sí mismo. No obstante, señalaron la importancia de considerar ambas formas de motivación como complementarias en el proceso de aprendizaje universitario, dado que el sistema educativo continúa privilegiando mecanismos de evaluación de carácter extrínseco.

Una investigación desarrollada por Moral Pajares et al. (2022) titulada *Motivación en estudiantes universitarios: metas vitales y actitudes de aprendizaje* analizaron las orientaciones motivacionales y actitudes hacia el aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén, España. La investigación adoptó un diseño cuantitativo mediante un cuestionario adaptado basado en el CEAM II y el MSLQ, el cuestionario se limitó a los ítems con mayor peso para reducir su extensión de 40 ítems a 32. Se testó en el grupo de estudiantes de cuarto curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas para comprobar si había problemas de comprensión. No fue necesario añadir, modificar o eliminar ningún ítem. Así pues, el cuestionario definitivo es una adaptación del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) diseñado por Pintrich y De Groot (1990) y Pintrich et al. (1993), que evalúa tanto las orientaciones motivacionales de los estudiantes como las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo. En el desarrollo de la investigación empírica, se optó por el diseño de un cuestionario de preguntas cerradas, para facilitar las respuestas y controlar el nivel de univocidad, evitando así que los estudiantes se desorienten a la hora de contestar. La muestra estuvo compuesta por el alumnado de 523 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén aplicado de forma online entre noviembre

de 2020 y mayo de 2021. El instrumento midió principalmente metas vitales (relacionadas con el futuro, seguridad y logro económico) y actitudes ante el aprendizaje (orientación al éxito, atribución interna y esfuerzo). Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes valoraron altamente metas relacionadas con asegurar un futuro mejor y mostraron actitudes motivacionales positivas, como atribuirse sus propios éxitos y confiar en obtener buenas calificaciones, aunque también reportaron niveles significativos de ansiedad y miedo al fracaso.

Siguiendo con los estudios que anteceden al presente, se encuentra un estudio llevado a cabo por Gastaldo y Rivela (2024), el estudio *Motivación y elección de carrera en Mujeres Universitarias Argentinas* tuvo como objetivo realizar una prueba piloto para ajustar un instrumento que indaga la motivación en la elección de carrera universitaria en mujeres. La metodología que se planteó se basa en un abordaje empírico cuantitativo, de corte transversal, descriptivo y con subtipo exploratoria. La población estuvo conformada por 23 mujeres cuyas edades oscilaban entre 20 y 54 años con una media de 37,41 años, cursantes de carreras de grado en universidades argentinas, y se utilizó un cuestionario autoadministrado diseñado en Google Forms y distribuido por redes sociales. En el cuestionario se indagaron datos sociodemográficos, edad, lugar de residencia, nacionalidad, carrera que se está estudiando, año de ingreso, situación laboral en la actualidad y situación familiar. También se inquirió sobre la trayectoria educativa previa. Se incluyó la Escala de Motivación Académica (AMS), se utilizó una versión adaptada de esta escala para estudiantes argentinos (Stover et al., 2012), sus versiones originales en idioma francés e inglés tienen 28 ítems (Vallerand et al., 1998) distribuidos en siete subescalas que responden a las categorías de la motivación acordes a la teoría de la autodeterminación. La escala Likert original de siete puntos se redujo a una de cuatro puntos -1, muy en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, de acuerdo; y 4, muy de acuerdo-, y se redujo a 27 los ítems de la escala inglesa. Los resultados indicaron una predominancia de motivación intrínseca en sus distintas formas (orientación al conocimiento, logro y experiencias estimulantes), seguida por motivación extrínseca con regulación identificada, introyectada y externa.

En una investigación reciente, *Motivación académica en estudiantes universitarios de primer y último año*, Sempértgui Estrella (2024) analizó la motivación académica en estudiantes universitarios de primer y último año de las carreras de Medicina y Derecho en una universidad de Ecuador, con el objetivo de comparar los niveles de motivación intrínseca y extrínseca, así como su relación con variables sociodemográficas. El estudio adoptó un

enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y transversal, y contó con una muestra de 238 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se utilizó una encuesta sociodemográfica de elaboración propia, el cuestionario MSLQ-SF y una escala diseñada para evaluar motivación intrínseca y extrínseca. Los resultados evidenciaron diferencias significativas en los niveles de motivación entre estudiantes de primer y último año, observándose mayores niveles de motivación en los alumnos más jóvenes. Asimismo, se halló que los estudiantes de primer año presentaban mayores niveles de motivación extrínseca, mientras que en los cursos superiores predominaba la motivación intrínseca, especialmente en la carrera de Derecho.

Un estudio cualitativo realizado por Gastaldo y Rivela (2024), titulado *Motivación y elección de carrera : un estudio cualitativo. Calidad De Vida y Salud*, cuyo objetivo fue describir y analizar la motivación presente en mujeres estudiantes de las carreras de Psicología, Psicopedagogía y Sociología de una universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, considerando su situación familiar, trayectoria educativa y laboral, así como los motivos de inicio de la carrera en el rango etario de 30 a 40 años. Para llevar a cabo la investigación, las autoras utilizaron un diseño empírico cualitativo de corte transversal, basado en un estudio de caso, contando con una muestra no probabilística por cuotas compuesta por 115 mujeres, de las cuales la mayoría cursaba la carrera de Psicología, pertenecientes a distintas sedes institucionales. Como instrumentos de recolección de datos se emplearon entrevistas en profundidad y un cuestionario autoadministrado con preguntas abiertas, orientadas a indagar los factores que influyeron en el inicio de la carrera a esa edad. Los resultados obtenidos permitieron identificar la presencia tanto de motivación intrínseca como extrínseca, destacándose con mayor frecuencia motivos intrínsecos vinculados al interés por el aprendizaje, la realización personal, el logro, las experiencias estimulantes y el conocimiento, mientras que la motivación extrínseca se manifestó principalmente a través de regulaciones identificadas e introyectadas, asociadas al deseo de aportar socialmente, mejorar la empleabilidad o complementar la profesión previa, siendo menos relevante la mejora económica como factor determinante. Asimismo, se evidenció que variables personales, familiares, laborales, institucionales y vinculadas a representaciones sociales influyeron significativamente en la elección de la carrera y en el momento de inicio de la cursada, concluyendo que la motivación intrínseca predomina en la elección vocacional de las participantes, aún en contextos atravesados por múltiples exigencias y responsabilidades.

En el contexto de los estudios sobre motivación académica en poblaciones adultas, se destaca la investigación doctoral realizada por Gastaldo (2025), *Motivaciones que mueven a las mujeres mayores de 30 años, para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de una universidad de gestión privada de Argentina*, cuyo objetivo fue analizar las motivaciones que llevan a mujeres mayores de 30 años a la elección del ingreso y la permanencia en la cursada de carreras de grado en una universidad de gestión privada de Argentina, así como la incidencia de deseos postergados y mandatos socioculturales en dichas decisiones. El estudio adoptó un enfoque empírico mixto, de corte transversal, y contó con la participación de 312 mujeres sobre una población total de 965 cursantes de distintas carreras de grado. Los resultados evidenciaron un perfil motivacional caracterizado por el predominio de la motivación intrínseca, orientada principalmente al conocimiento y, en segundo término, al logro, mientras que la amotivación presentó las puntuaciones más bajas. Asimismo, se observó que, a mayor edad, disminuyen las motivaciones extrínsecas asociadas a la regulación identificada y externa. Los hallazgos también indicaron que la motivación de las participantes se encuentra fuertemente vinculada a deseos personales postergados por dificultades económicas, laborales y de organización del tiempo familiar, así como condicionada por mandatos socioculturales sostenidos por estereotipos de género, los cuales han influido tanto en la demora del ingreso universitario como en las trayectorias educativas de estas mujeres.

En dos universidades públicas de España, Hernando y Homont (2025), en su investigación *Motivación del alumnado universitario: entre desmotivación y motivación intrínseca*, se analizó la motivación del alumnado universitario desde la Teoría de la Autodeterminación, considerando la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación, con el objetivo de identificar los tipos de motivación predominantes y analizar su evolución a lo largo de un cuatrimestre académico. Para ello, se aplicaron cuestionarios al inicio y al final del período lectivo a una muestra de 105 estudiantes pertenecientes a siete asignaturas. Los resultados evidenciaron que, si bien la desmotivación se presentó inicialmente en niveles elevados, esta tendió a disminuir con el transcurso del cuatrimestre, mientras que la motivación intrínseca predominó sobre la extrínseca. Asimismo, se observó que una proporción significativa de estudiantes que inicialmente se encontraban desmotivados desarrolló posteriormente mayores niveles de motivación intrínseca, la cual se asoció a niveles más elevados de motivación general. Los hallazgos permitieron concluir que la motivación del estudiantado universitario se vincula principalmente con factores internos más que con incentivos externos, y que la desmotivación no constituye un estado estable, sino

susceptible de modificación a partir de las experiencias académicas y de las estrategias pedagógicas implementadas.

En una investigación realizada en la Universidad Cooperativa de Colombia por Tobón Zapata y Mosquera Lemos (2025), titulada *Identificar factores motivacionales educativos intrínsecos y extrínsecos en estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia*, se identificaron los factores motivacionales académicos intrínsecos y extrínsecos en estudiantes universitarios, con el objetivo de aportar evidencia para el diseño de estrategias educativas que favorezcan el compromiso académico. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y transversal, y se aplicó la Escala de Motivación Educativa (EME-28) a una muestra de 110 estudiantes. Los resultados indicaron que la motivación predominante correspondió a la motivación extrínseca de regulación identificada, con una media superior a 6,1, seguida por la motivación intrínseca orientada al conocimiento y al logro. Asimismo, los análisis estadísticos mediante la prueba U de Mann-Whitney evidenciaron que, en términos generales, no existieron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de motivación según el sexo, a excepción de la motivación extrínseca de regulación identificada, donde se observaron diferencias significativas a favor del género femenino. Por otro lado, la prueba H de Kruskal-Wallis mostró que no se registraron diferencias significativas en los niveles de motivación en función de los programas académicos. En conjunto, los hallazgos subrayaron la relevancia de considerar tanto la motivación extrínseca como la intrínseca en el contexto universitario, destacando la necesidad de promover un equilibrio entre ambas, atendiendo a las particularidades individuales y contextuales de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

La Motivación

La motivación constituye un constructo teórico central para la comprensión del comportamiento humano. Desde su sentido etimológico, el término motivación deriva del latín *motivus*, que refiere a aquello “relativo al movimiento”, lo que remite a la idea de una fuerza que impulsa a la acción (Real Academia Española, 2019). En este sentido, estar motivado implica ser movido a actuar en determinada dirección, noción que suele asociarse tanto en el lenguaje cotidiano como en el académico a conceptos como impulsos, deseos, necesidades, intereses o aspiraciones. Estos términos permiten aludir a estados internos que

resultan fundamentales para explicar las variaciones del comportamiento, tanto entre diferentes individuos como en un mismo sujeto ante contextos similares (Aguado, 2005).

La motivación juega un papel importante al buscar entender las diferencias significativas entre personas en sus reacciones ante situaciones ambientales similares. Desde esta perspectiva, puede entenderse como una variable intermedia entre los factores antecedentes, tanto ambientales como propios del organismo, y las conductas que el individuo despliega. No obstante, definir la motivación únicamente como un estado interno resulta insuficiente y poco preciso. Por su parte, Aguado (2005) propone una definición integradora al conceptualizarla como el conjunto de mecanismos que energizan, organizan e inician la conducta, orientándola hacia la consecución de metas o recompensas relevantes. De este modo, el comportamiento motivado no se presenta como errático, sino como dirigido y organizado en función de maximizar las consecuencias deseadas y minimizar aquellas percibidas como negativas.

Desde una perspectiva psicológica, la motivación ha sido definida como el proceso que impulsa, orienta y sostiene la conducta a lo largo del tiempo. Santrock (2002) la describe como “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen”, destacando que el comportamiento motivado se caracteriza por ser vigoroso, dirigido y sostenido. En concordancia con esta idea, Ajello (2003) sostiene que la motivación constituye la estructura que sostiene el desarrollo de actividades significativas para la persona, en las cuales participa de manera activa.

Recorrido histórico y perspectivas actuales sobre la motivación

A lo largo de la historia, el concepto de motivación ha sido abordado desde múltiples marcos teóricos, especialmente dentro del campo de la psicología, que desde mediados del siglo XIX ha intentado dar cuenta de los procesos que explican la conducta humana. En este recorrido han coexistido enfoques innatistas y biologicistas con perspectivas histórico-relativistas, que conciben la motivación como un fenómeno situado y contextual. Según Mancuso (2013), estas últimas se inscriben en una visión deóntico-pragmaticista, que entiende la conducta motivada como resultado de la interacción entre el sujeto y su contexto histórico-social.

Dentro de las teorías clásicas, el psicoanálisis otorgó un lugar central a la motivación al introducir el concepto de pulsión como fuerza impulsora del comportamiento. Freud (1915) postuló que las pulsiones constituyen impulsos psíquicos que emergen de tensiones internas y orientan la conducta hacia objetos capaces de reducirlas. Sin embargo, este enfoque fue objeto de críticas debido al carácter tautológico de muchas de sus explicaciones, ya que la nominación de una fuerza motivacional no implica necesariamente una explicación empírica de los mecanismos subyacentes al comportamiento (Aguado, 2005).

Otra teoría difundida es la jerarquía de necesidades propuesta por Maslow (1943, 1954), quien postuló la existencia de cinco niveles de necesidades organizadas jerárquicamente, desde las fisiológicas hasta las de autorrealización. Si bien este modelo tuvo un impacto significativo en distintos ámbitos, recibió críticas tempranas por la falta de sustento empírico sólido (Wahba y Bridwell, 1976).

Desde la perspectiva sistémica, la motivación se concibe como un fenómeno relacional y dinámico que emerge de las interacciones constantes entre el individuo y los múltiples sistemas en los que se encuentra inserto, tales como el contexto educativo, familiar, social y cultural. La Teoría General de los Sistemas propone una mirada holística e integradora, en la cual el comportamiento humano no puede comprenderse de manera aislada, sino en interacción con el ambiente, destacando la causalidad circular y el interaccionismo recíproco entre persona y contexto (Bronfenbrenner, 1987; Von Bertalanffy, 1976). En este sentido, la motivación resulta del equilibrio entre distintos motivos, como afiliación, logro y poder, y las condiciones situacionales, las cuales se retroalimentan de manera constante, especialmente en momentos de transición vital, como el ingreso o la finalización de una etapa educativa, donde los cambios contextuales adquieren un papel central en la reorganización motivacional (Heckhausen y Heckhausen, 2018; Watzlawick et al., 1980).

Desde el enfoque cognitivo, la motivación se explica a partir de los procesos mentales que median entre el individuo y su conducta, considerando especialmente las metas, expectativas, creencias y atribuciones causales que orientan la acción. Autores clásicos como Tolman (1932) y Lewin (1936) sostienen que la conducta tiene su origen en estados internos no observables, como los planes, los propósitos y la tensión psicológica que se genera entre el sujeto y las metas que desea alcanzar, siendo la fuerza de la motivación una función de la valencia de los incentivos y la distancia psicológica respecto del objetivo. En esta línea, McClelland (1989) identifica tres determinantes cognitivos fundamentales de la motivación:

la necesidad de logro frente al miedo al fracaso, la necesidad de afiliación frente al miedo al rechazo y la necesidad de poder frente al temor a la dependencia, los cuales influyen de manera significativa en la persistencia y dirección de la conducta, particularmente en contextos educativos donde las expectativas de éxito y control personal adquieren un rol central (Guirado Aguilera, 2019; Estrada, 2018).

La perspectiva biológica aborda la motivación desde los aportes de la neurociencia, entendiendo que la conducta motivada es el resultado de la interacción entre estructuras cerebrales específicas, neurotransmisores y estímulos provenientes del contexto social. Desde este enfoque, regiones como la amígdala, el hipotálamo y el sistema de recompensa cumplen un rol fundamental en la evaluación del placer, el peligro y la activación conductual, siendo la dopamina uno de los principales neurotransmisores implicados en el incremento de la motivación hacia determinadas actividades (Estrada, 2018; Mesurado, 2008). Asimismo, Ernst et al., (2006) el modelo triárquico de la conducta motivada plantea que el comportamiento surge del balance entre los sistemas de acercamiento a la recompensa, evitación del daño y regulación conductual, integrando componentes emocionales, cognitivos y contextuales, lo que refuerza la idea de que la motivación no puede reducirse a un único nivel de análisis, sino que debe comprenderse desde una mirada integradora y compleja.

En la actualidad, se reconoce la necesidad de superar enfoques reduccionistas y avanzar hacia una comprensión integradora de la motivación. Esta postura es coherente con el paradigma de la complejidad propuesto por Morín (2004), quien sostiene que los fenómenos humanos deben abordarse desde múltiples niveles de análisis, articulando dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales. Desde esta mirada, la motivación se concibe como un proceso dinámico y relacional, que emerge de la interacción constante entre el individuo y su entorno.

Motivación extrínseca e intrínseca

La motivación, entendida como el motor que impulsa a las personas a actuar, puede clasificarse en dos grandes tipos: intrínseca y extrínseca. Según Ajello (2003), la motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones en las que la persona realiza una actividad por el simple gusto de hacerla, sin necesidad de recibir una recompensa externa. Esta forma de motivación está estrechamente vinculada al deseo de autorrealización y crecimiento personal,

y suele relacionarse con altos niveles de compromiso y disfrute durante la realización de una tarea (García Allen, 2015).

Motivación intrínseca

La motivación intrínseca se define como el interés y el disfrute que una persona experimenta al realizar una actividad por el valor que esta tiene en sí misma, sin necesidad de recompensas externas. Este tipo de motivación se vincula estrechamente con sensaciones de dominio, eficacia y autonomía, y constituye una fuente central de gozo, vitalidad y desarrollo cognitivo y social a lo largo de la vida (Ryan y Deci, 2000). Desde esta perspectiva, autores como Ajello (2003) y García Allen (2015) refieren que la conducta se sostiene por el placer inherente a la tarea, el desafío que representa y la posibilidad de crecimiento personal que ofrece, favoreciendo altos niveles de compromiso y persistencia.

La teoría de la autodeterminación postula que la motivación intrínseca se incrementa cuando se satisfacen necesidades psicológicas básicas, particularmente la competencia y la autonomía. Deci y Ryan (1985) sostienen que los sentimientos de autoeficacia y capacidad solo potencian la motivación intrínseca cuando están acompañados por una percepción de autodeterminación, es decir, cuando el individuo siente que elige y controla sus acciones. En este sentido, el entorno educativo cumple un rol clave, ya que contextos que promueven la autonomía, el desafío adecuado y la participación activa favorecen un aprendizaje más profundo y sostenido (Santrock, 2002; Ryan y Deci, 2000).

Diversos estudios han demostrado que variables cognitivas como la autoeficacia, el valor asignado a la tarea y la orientación al logro se asocian positivamente con la motivación intrínseca. Pintrich et al. (1993) encontraron que el valor de la tarea y la percepción de autoeficacia se correlacionan significativamente con una orientación motivacional intrínseca en estudiantes universitarios. Asimismo, el constructo de motivación de logro, desarrollado por McClelland et al. (1953), destaca la tendencia a fijarse metas elevadas y el esfuerzo por alcanzarlas como elementos centrales para la persistencia en objetivos de largo plazo, especialmente cuando el estudiante percibe coherencia entre sus intereses personales y la actividad académica.

Por último, la motivación intrínseca se ve afectada negativamente por variables como el temor al fracaso, entendido como la tendencia disposicional a evitar situaciones de logro

por la vergüenza o ansiedad asociadas al posible error. Investigaciones previas señalan que el miedo al fracaso se relaciona con mayores niveles de ansiedad evaluativa, morosidad académica y evitación del trabajo, conductas que impactan de manera directa en la autoeficacia y en la persistencia del estudiante frente a las tareas académicas (Aguilar et al. 1994; Aguilar et al., 1997). Estos hallazgos refuerzan la importancia de promover contextos educativos que favorezcan la motivación intrínseca, minimizando la amenaza al error y fortaleciendo la percepción de competencia personal.

Motivación extrínseca

La motivación extrínseca se caracteriza por la realización de actividades con el objetivo de obtener recompensas externas o evitar consecuencias negativas, tales como calificaciones, reconocimiento social o beneficios materiales. Según Ajello (2003), este tipo de motivación implica una orientación instrumental hacia la tarea, donde el interés no reside en la actividad en sí misma, sino en los resultados que se derivan de su ejecución. Desde una perspectiva conductual, Santrock (2002) aporta que la motivación extrínseca se sostiene a través de incentivos externos que refuerzan o desalientan determinados comportamientos, como premios y castigos.

Si bien la motivación extrínseca puede resultar eficaz para iniciar o mantener determinadas conductas, diversos autores señalan que suele generar una implicación superficial con la tarea. García Allen (2015) explica que, al depender de estímulos externos, este tipo de motivación no se fundamenta en la satisfacción personal que produce la actividad, sino en una recompensa indirectamente relacionada con ella, lo que puede limitar el compromiso profundo y la persistencia a largo plazo. No obstante, el mismo autor reconoce que la motivación extrínseca cumple un rol relevante en contextos educativos estructurados, especialmente cuando las demandas académicas requieren regulaciones externas iniciales.

Las emociones vinculadas a los resultados de las tareas también influyen de manera significativa en la motivación extrínseca. Pekrun (1992) distingue entre emociones prospectivas, asociadas a expectativas anticipadas de éxito o fracaso, y emociones retrospectivas, vinculadas a la evaluación posterior del desempeño. En este sentido, las expectativas de disfrute anticipatorio o de recompensa pueden generar una motivación

extrínseca positiva, mientras que el temor a consecuencias negativas puede sostener conductas orientadas a la evitación (Durand & Huertas, 2010).

Concluyendo, Deci & Ryan (2000) sostienen que si bien la motivación extrínseca cumple una función importante en la regulación inicial de la conducta, la evidencia teórica y empírica destaca la necesidad de promover entornos educativos que favorezcan progresivamente la internalización de los motivos y el fortalecimiento de la motivación intrínseca, permitiendo así una implicación más autónoma, sostenida y significativa con el proceso de aprendizaje.

Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), desarrollada por Deci y Ryan (1984), constituye uno de los marcos teóricos más influyentes para el estudio de la motivación humana, al proponer que las personas pueden manifestar conductas proactivas, comprometidas y orientadas al crecimiento o, por el contrario, actitudes pasivas, alienadas y desmotivadas, en función de las condiciones sociales en las que se desarrollan y actúan. Desde esta perspectiva, los autores sostienen que la motivación no se explica únicamente por rasgos disposicionales o biológicos, sino que emerge de la interacción dinámica entre el individuo y su contexto, lo que habilita una comprensión más compleja y contextualizada del comportamiento humano.

La TAD se sustenta en una metateoría organísmica que enfatiza la existencia de tendencias innatas hacia el crecimiento, la integración y la autorregulación de la conducta. Ryan y Deci (1984) sostienen que los seres humanos poseen una disposición natural a aprender, explorar y desarrollar sus capacidades, aunque estas tendencias pueden verse facilitadas o inhibidas según el entorno social. En este sentido, la teoría se focaliza tanto en los procesos que promueven la auto-motivación y el bienestar psicológico como en aquellos contextos que los obstaculizan, dando cuenta de la coexistencia de manifestaciones óptimas y no óptimas del funcionamiento humano.

Uno de los aportes centrales de la TAD es la identificación de tres necesidades psicológicas básicas e innatas: la necesidad de autonomía, la necesidad de competencia y la necesidad de vinculación o relación con otros. Estas necesidades, cuando son satisfechas, favorecen el desarrollo de la motivación autodeterminada, la integración de la personalidad y el bienestar psicológico; mientras que su frustración conduce a la disminución de la

motivación, al malestar emocional y a formas de funcionamiento más controladas o desreguladas (Ryan & Deci, 2000). Los autores Baumeister y Leary (1995) y Harter (1978) conceptualizan que la autonomía refiere a la experiencia de actuar con sentido de elección y autodirección; la competencia implica sentirse eficaz al interactuar con el entorno; y la vinculación alude al establecimiento de relaciones significativas y de apoyo con otras personas.

Desde la TAD, la motivación se conceptualiza como un continuo que va desde la amotivación hasta la motivación intrínseca, pasando por diferentes formas de motivación extrínseca que varían en su grado de autodeterminación. En el extremo más autónomo del continuo se encuentra la motivación intrínseca, caracterizada por la realización de actividades por el interés y el disfrute inherentes a la tarea. Ryan y Deci (2000) sostienen que esta forma de motivación representa la manifestación prototípica de la tendencia humana hacia el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo personal, siendo especialmente relevante en contextos educativos orientados al aprendizaje significativo.

La motivación extrínseca, por su parte, no es concebida por la TAD como un fenómeno homogéneo, sino como un conjunto de regulaciones diferenciadas según el grado en que los valores y motivos externos han sido internalizados por el individuo. Ryan y Deci (2000) distinguen cuatro tipos de regulación: externa, introyectada, identificada e integrada. La regulación externa es la forma menos autodeterminada y se caracteriza por conductas guiadas por recompensas o castigos; la regulación introyectada implica presiones internas como la culpa o la necesidad de aprobación; la regulación identificada supone una aceptación consciente del valor de la actividad; y la regulación integrada representa la forma más autónoma de motivación extrínseca, en la cual la conducta se alinea plenamente con los valores y la identidad del sujeto.

En el extremo inferior del continuo motivacional se ubica la amotivación, entendida como la ausencia de intención para actuar. En este estado, el individuo no percibe una relación clara entre sus acciones y los resultados obtenidos, lo que genera sentimientos de incompetencia, desinterés o falta de control (Ryan y Deci, 2000). Investigaciones posteriores, como la de Howard et al. (2018) ha señalado que la amotivación se asocia con bajo compromiso, abandono de tareas y malestar psicológico, constituyendo un indicador crítico en contextos educativos donde se espera la participación activa del estudiantado.

Un aspecto relevante de la TAD es su concepción dinámica de la motivación. Ryan y Deci (2004) señalan que los distintos tipos de regulación no se presentan de manera rígida o excluyente, sino que un mismo individuo puede transitar entre diferentes formas motivacionales según el contexto, las demandas situacionales y las condiciones sociales. Litalien et al. (2017) en un estudio empírico ha demostrado que los tipos de motivación cercanos en el continuo tienden a correlacionarse positivamente entre sí, mientras que aquellos más distantes presentan relaciones negativas, lo que refuerza la idea de un sistema motivacional flexible y contextualizado.

A partir de los postulados de la TAD, Vallerand (1997) desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca, el cual organiza la motivación en tres niveles de generalidad: global, contextual y situacional. Este modelo propone que los factores sociales influyen sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, a través de ellas, sobre los distintos tipos de motivación. Asimismo, Lavigne y Vallerand (2010) plantean una relación recursiva entre los niveles, de modo que la motivación experimentada en un contexto específico puede influir tanto en la motivación global como en otras situaciones similares.

Concluyendo, la Teoría de la Autodeterminación ofrece un marco comprensivo para analizar la motivación humana al integrar dimensiones individuales, sociales y contextuales. Sus aportes resultan relevantes para el ámbito educativo, ya que permiten comprender cómo las prácticas pedagógicas, el clima institucional y las relaciones interpersonales pueden favorecer o limitar el desarrollo de formas de motivación más autodeterminadas, con impacto directo en el aprendizaje, el bienestar y la persistencia académica de los estudiantes (Ryan y Deci, 2000).

Motivación Académica

Según Pintrich et al. (2006) la motivación académica se vincula estrechamente con las metas que el estudiante se propone dentro del contexto educativo, entendidas como un conjunto organizado de creencias, sentimientos y expectativas que orientan la conducta y direccionan la manera de actuar del individuo en el ámbito académico. Estas metas influyen tanto en la intensidad como en la persistencia del esfuerzo académico, así como en el modo en que el estudiante enfrenta las tareas de aprendizaje. Desde la perspectiva del autor, las

metas académicas constituyen un estilo motivacional que integra componentes cognitivos, afectivos y conductuales, determinando la forma en que los sujetos interpretan las situaciones de éxito y fracaso en contextos educativos.

Dentro de las metas académicas, se destacan aquellas vinculadas al aprendizaje, caracterizadas por un predominio de la motivación intrínseca. De acuerdo con Barca Lozano et al. (2012) y Roces et al. (1998) este tipo de metas se orienta al desarrollo de competencias, al incremento de habilidades y al interés genuino por la realización de las tareas, promoviendo una implicación activa del estudiante en su proceso formativo. Los alumnos que presentan metas de aprendizaje suelen percibir las actividades académicas como desafíos que favorecen el crecimiento personal, mostrando una mayor disposición a adquirir nuevos conocimientos y a aprender de los errores cometidos durante el proceso.

Por otra parte, Roces et al. (1998) identifican metas relacionadas con la autovaloración del yo, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas al autoconcepto y la autoestima. Dentro de esta categoría se incluyen las metas de logro, orientadas al reconocimiento externo y a la valoración positiva por parte de los otros, así como las metas de evitación del fracaso, que buscan prevenir experiencias negativas asociadas al error o al bajo rendimiento académico. Los autores señalan que estas metas pueden generar altos niveles de tensión y ansiedad, especialmente cuando el estudiante anticipa una posible evaluación negativa de sus capacidades, lo que afecta tanto la elección de estrategias de aprendizaje como el compromiso con las tareas académicas.

Diversos autores han señalado que la motivación académica constituye uno de los factores centrales asociados al éxito o fracaso en los estudios universitarios, así como a la persistencia o abandono de la carrera. En este sentido, Cerezo y Casanova (2004) proponen que la motivación en el contexto educativo se estructura a partir de tres componentes principales: las expectativas del alumno respecto de sus propias capacidades, el valor otorgado a la tarea, relacionado con el interés y la utilidad percibida, y el componente afectivo-emocional, que se manifiesta posteriormente a la realización de la actividad. Tal como afirma Naranjo Pereira (2009), estos elementos interactúan entre sí y condicionan la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

En relación con los factores personales asociados a la motivación académica, Bandura (1997) introduce el concepto de autoeficacia, entendido como la creencia del sujeto en su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos.

En el ámbito académico, la autoeficacia influye de manera significativa en la elección de tareas, el esfuerzo invertido y la persistencia frente a las dificultades. El autor Naranjo Pereira (2009) plantea que los estudiantes con baja percepción de autoeficacia tienden a evitar desafíos académicos, mientras que aquellos con alta autoeficacia muestran mayor compromiso, esfuerzo sostenido y niveles más elevados de autoestima, lo que repercute positivamente en su motivación.

Asimismo, la motivación académica en estudiantes universitarios se ve influida por una multiplicidad de factores contextuales, entre los que se destacan las condiciones sociales, económicas y familiares. Como sostienen Reina et al. (2013), estas variables inciden en los motivos que orientan la elección de una carrera y en el grado de compromiso con los estudios, configurando un entramado complejo que condiciona la experiencia académica del estudiante. En este marco, los factores motivacionales pueden clasificarse en personales y contextuales, considerando tanto las características individuales como las condiciones del entorno educativo (Moraga, 2020).

Los factores personales, planteados por Moraga (2020) incluyen aspectos como la autoestima, la autoconfianza en las propias capacidades, las percepciones internas y las expectativas construidas a partir de experiencias previas. Estos elementos influyen directamente en la formulación de metas académicas y en la disposición del estudiante para afrontar las exigencias del contexto universitario. Por su parte, los factores pedagógicos se relacionan con las estrategias didácticas empleadas por los docentes, la organización del material de estudio y el tipo de tareas propuestas, las cuales impactan principalmente en la motivación de tipo extrínseca.

Finalmente, Pintrich et al (2006) y Moraga (2020) plantean que los factores sociodemográficos e institucionales también desempeñan un papel relevante en la motivación académica. El apoyo familiar, el valor otorgado a la educación, las condiciones económicas y el contexto geográfico influyen en el bienestar y la continuidad de los estudios. A su vez, las características institucionales, como los horarios de cursada, el clima académico y las relaciones con docentes y compañeros, configuran un entorno que puede favorecer o dificultar la motivación del estudiante, reforzando la importancia de considerar la motivación académica como un fenómeno multidimensional y dinámico.

La Teoría Humanista de la Motivación: Jerarquía de Necesidades de Maslow

La teoría de la motivación humana propuesta por Abraham Maslow (1954) se constituye como uno de los enfoques clásicos más influyentes dentro del estudio de la motivación desde una perspectiva humanista. Este modelo postula que el comportamiento humano se encuentra orientado por la satisfacción de una serie de necesidades organizadas jerárquicamente, que van desde las más básicas hasta aquellas vinculadas con el desarrollo pleno del individuo. Según Maslow (1954) y, posteriormente, Colvin y Rutland (2008) la motivación se desplaza progresivamente hacia niveles superiores en la medida en que las necesidades inferiores se encuentran razonablemente satisfechas, lo que implica una concepción dinámica y evolutiva del desarrollo humano.

En la base de esta jerarquía se sitúan las necesidades fisiológicas, consideradas las más urgentes y fundamentales para la supervivencia. Estas incluyen aspectos biológicos esenciales como la alimentación, el descanso, la respiración, el agua, el refugio y la actividad sexual. Cuando estas necesidades no se encuentran satisfechas, dominan completamente la conducta del individuo, impidiendo la emergencia de otros motivos de orden superior. Desde esta perspectiva, Maslow (1954) y Simons et al. (1987) sostienen que una persona que experimenta carencias fisiológicas difícilmente pueda orientar su conducta hacia objetivos relacionados con la autoestima, la pertenencia o la autorrealización.

Una vez cubiertas las necesidades fisiológicas, emergen las necesidades de seguridad, las cuales se vinculan con la búsqueda de estabilidad, orden y protección frente a posibles amenazas tanto físicas como psicológicas. Estas necesidades se expresan en el deseo de contar con un entorno previsible, empleo estable, ingresos constantes y protección ante situaciones de riesgo. Maslow (1954) y Feist y Feist (2006) plantean que el ser humano posee una fuerte inclinación a estructurar su entorno para reducir la incertidumbre, ya que la ausencia de seguridad genera ansiedad y dificulta el desarrollo personal.

El siguiente nivel corresponde a las necesidades de amor, afecto y pertenencia, que reflejan el carácter social del ser humano. En este estadio, las personas buscan establecer vínculos significativos, sentirse aceptadas y formar parte de grupos sociales como la familia, la comunidad o instituciones educativas. La satisfacción de estas necesidades resulta fundamental para el bienestar psicológico, dado que contribuye a reducir sentimientos de soledad y alienación, favoreciendo el desarrollo de la identidad personal y social (Maslow, 1954; Simons et al., 1987).

Posteriormente aparecen las necesidades de estima, las cuales comprenden tanto la valoración personal como el reconocimiento social. Maslow (1954) distingue entre una estima inferior, asociada al estatus, la fama y la aprobación externa, y una estima superior, relacionada con la confianza en uno mismo, la autonomía y el autorrespeto. Siguiendo a Feist y Feist (2006) y Koltko (2006) añaden que la satisfacción de estas necesidades promueve sentimientos de competencia, dignidad y capacidad, mientras que su frustración puede dar lugar a sentimientos de inferioridad, fracaso e inactividad.

En la cúspide de la jerarquía, Maslow (1954) y Koltko (2006) posicionan las necesidades de autorrealización, entendidas como el deseo de desarrollar al máximo las propias potencialidades. A diferencia de las necesidades deficitarias, la autorrealización no responde a una carencia, sino a una tendencia constante al crecimiento y a la plenitud personal. Esta necesidad se expresa de manera singular en cada individuo, ya sea a través del ámbito profesional, familiar, creativo o social, y no se extingue con su satisfacción, sino que se fortalece a medida que el sujeto amplía sus capacidades.

Posteriormente, Maslow et al. (1970) amplió su modelo incorporando las necesidades cognitivas, estéticas y de auto-trascendencia, lo que permitió una comprensión más integral de la motivación humana. Las necesidades cognitivas se vinculan con la curiosidad y el deseo de conocer y comprender el mundo; las estéticas refieren a la búsqueda de orden, armonía y belleza; mientras que las de auto-trascendencia implican la orientación hacia causas que trascienden al propio yo, como el servicio a otros, la fe o la devoción a ideales superiores.

Finalmente, la teoría de la motivación humana de Maslow se inscribe dentro del paradigma humanista, el cual concibe a la educación como un proceso orientado no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al crecimiento personal y a la autorrealización del estudiante. Si bien su jerarquía no siempre se valida empíricamente de forma rígida, su valor como marco interpretativo continúa vigente, ofreciendo aportes significativos para comprender los procesos motivacionales en contextos educativos y universitarios (Reid-Cunningham, 2008; Colvin y Rutland, 2008).

Escala de Motivación Situacional Académica

La Escala de Motivación Situacional Académica fue desarrollada por Bruno et al. (2020) con el objetivo de examinar los motivos por los cuales los estudiantes asisten a la

universidad, focalizando en la motivación en situaciones académicas concretas. Este instrumento se enmarca teóricamente en la Teoría de la Autodeterminación, la cual concibe la motivación como un continuo que va desde formas más autodeterminadas hasta otras más controladas o desmotivadas, permitiendo una comprensión más fina de los procesos motivacionales implicados en la conducta académica (Bruno et al., 2020).

El instrumento desarrollado por Bruno et al. (2020) adopta el formato de cuestionario de autorreporte y está compuesto por 27 ítems, cuyas respuestas se registran mediante una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Cada alternativa de respuesta posee un puntaje específico, lo que posibilita la obtención de indicadores cuantitativos del nivel y tipo de motivación situacional académica presente en los estudiantes universitarios.

En el campo de la evaluación de la motivación, existen numerosos instrumentos que se diferencian según el nivel de generalidad que abordan: global, contextual o situacional. En el ámbito educativo, algunos de estos instrumentos han adquirido mayor relevancia debido a sus propiedades psicométricas y a la abundante investigación empírica derivada de su aplicación sostenida. Para el nivel global se destacan la Escala de Orientaciones Generales de Causalidad (Deci y Ryan, 1985b) y la Escala de Motivación Global (Guay et al., 1999), mientras que en el nivel contextual se encuentra la Escala de Motivación Académica (Vallerand et al., 1989), la cual cuenta con diversas adaptaciones para población argentina de nivel medio y universitario.

No obstante, al focalizar específicamente en el nivel situacional, se observa una menor disponibilidad de instrumentos, siendo la Escala de Motivación Situacional desarrollada por Guay et al. (2000) uno de los antecedentes más relevantes. Esta escala, de origen franco-canadiense, se caracteriza por su versatilidad y amplia difusión, evaluando los motivos por los cuales una persona se encuentra comprometida en una actividad específica. Evalúa cuatro tipos de motivación propuestos por la Teoría de la Autodeterminación: motivación intrínseca, motivación extrínseca con regulación identificada, motivación extrínseca con regulación externa y amotivación (Guay et al., 2000).

Diversos estudios han aportado evidencias sólidas sobre la calidad psicométrica de la Escala de Motivación Situacional original (Guay et al., 2000), incluyendo evidencias de validez de constructo, validez concurrente y adecuados niveles de consistencia interna. Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios respaldaron una estructura tetrafactorial,

explicando un porcentaje satisfactorio de la varianza, y los coeficientes alfa de Cronbach reportados oscilaron entre valores aceptables y elevados (Standage et al., 2003; Lonsdale et al., 2011).

Sin embargo, en el contexto local argentino se identifica un área de vacancia en la medición de la motivación situacional, especialmente en el ámbito académico universitario. Si bien la escala de Guay et al. (2000) constituye un antecedente relevante, su carácter generalizable a múltiples dominios puede resultar una limitación cuando se busca captar la especificidad de los motivos que orientan la conducta en contextos académicos concretos. En este sentido, Bruno et al. (2020) plantean la necesidad de contar con instrumentos que evalúen la motivación situacional considerando las particularidades del ámbito universitario.

A partir de esta necesidad, la Escala de Motivación Situacional Académica (Bruno et al., 2020) se propone como un instrumento específicamente diseñado para evaluar los motivos que subyacen a la participación de los estudiantes en la vida académica universitaria. Además de su desarrollo, los autores se propusieron analizar exhaustivamente sus propiedades psicométricas, incluyendo evidencias de validez de contenido, de facies, de constructo y concurrente, así como su confiabilidad en términos de consistencia interna, y poner a prueba la hipótesis del continuo de autodeterminación en población universitaria local.

Historia de la carrera de Psicología

En América Latina, y particularmente en Argentina, el desarrollo de la psicología como campo disciplinar fue más tardío y estuvo fuertemente condicionado por factores sociales, culturales y políticos del siglo XX. En sus inicios, la enseñanza de la psicología en el país estuvo ligada a las cátedras de filosofía, orientadas desde una perspectiva escolástica o espiritualista. No fue sino hasta fines de la década de 1950 que la psicología comenzó a consolidarse como carrera universitaria. La Universidad de Buenos Aires abrió la primera Licenciatura en Psicología en 1957, seguida por otras universidades nacionales en los años posteriores (Courel y Talak, 2001).

El proceso de institucionalización académica continuó durante la década del cincuenta, destacándose la creación de carreras de psicología en universidades como Rosario en 1955, Córdoba, La Plata y Cuyo en 1958, y Tucumán en 1959. Todas estas carreras se

fundaron en el seno de universidades públicas y gratuitas, en concordancia con los principios de la Reforma Universitaria de 1918, que promovió el acceso irrestricto a la educación superior (Courel y Talak, 2001). La consolidación de las Facultades de Psicología como unidades autónomas recién comenzaría en los años ochenta, completando así un proceso de legitimación institucional.

Los autores García (1978) y Vezzetti (1996) señalan que durante las primeras décadas de desarrollo universitario, la psicología argentina se vio fuertemente influenciada por el psicoanálisis. Este modelo teórico comenzó a difundirse en el país ya desde las décadas del veinte y treinta, aunque inicialmente a través de figuras ajenas al campo psicoanalítico. La fundación de la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1942 institucionalizó el movimiento y propició su inclusión en los programas de formación de psicólogos. Así, figuras como Enrique Pichon-Rivière contribuyeron a articular la psicología con la salud mental, los dispositivos grupales y la intervención comunitaria.

A partir de los años sesenta y setenta, el psicoanálisis adquirió una posición hegemónica en la formación universitaria, desplazando a otros enfoques y dando lugar a lo que algunos autores han denominado un “clanicismo” acentuado, en el que la práctica clínica se impuso como horizonte privilegiado del quehacer psicológico (Klappenbach, 2000; Vilanova, 2003). Este fenómeno generó tensiones en torno a la identidad profesional del psicólogo, muchas veces solapada con la del psicoanalista, e instaló debates epistemológicos que aún persisten.

La obra de José Bleger constituye un ejemplo paradigmático de los intentos por integrar el psicoanálisis con otros marcos teóricos. En su libro *Psicoanálisis y dialéctica materialista* (1958), Bleger propuso una articulación entre el pensamiento marxista, la psicología y el psicoanálisis. Dagfal (2000) destaca el impacto que tuvo la propuesta en la formación universitaria, particularmente en cátedras como “Introducción a la Psicología” de la UBA en 1959.

En este contexto, el carácter profesionalista que adoptó la formación universitaria en psicología acentuó el enfoque clínico en detrimento del desarrollo disciplinar. Este sesgo se originó, en parte, por las discusiones sobre el rol del psicólogo y, en parte, por la valorización de la práctica clínica como principal campo de intervención (Klappenbach, 2000). Incluso hoy, esta tendencia sigue presente en muchos programas de formación, reproduciendo una visión centrada en la figura del psicólogo clínico.

En cuanto a los modelos curriculares, tuvieron una influencia importante las recomendaciones de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología (Bogotá, 1974), que retomaban principios del encuentro de Boulder, Colorado (1949), como la necesidad de formar al psicólogo tanto como profesional como científico. Estas directrices promovieron programas de al menos cinco años, con tesis y prácticas supervisadas, investigación y una orientación integral hacia diversas áreas de la psicología (Ardila, 1986; Klappenbach y Pavesa, 1994; Vilanova, 2003).

En términos institucionales, un avance clave fue la constitución de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) en 1991. Esta asociación nucleó a las principales carreras públicas del país, y trabajó para fortalecer la investigación, la articulación internacional y la reforma curricular (AUAPSI, 1991). A su vez, los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur, organizados desde 1994, promovieron acuerdos sobre criterios éticos y formativos comunes para habilitar la libre circulación profesional en la región (Hermosilla, 2000).

Klappenbach (2000) comenta respecto de la legitimación profesional, el reconocimiento legal del título de psicólogo y su autonomía respecto de la medicina fue un proceso prolongado. En 1967, el Poder Ejecutivo Nacional sancionó una ley que definía al psicólogo como auxiliar de la medicina, lo cual limitaba su ejercicio clínico independiente. Esta situación generó conflictos interprofesionales y reflejó la paradoja de que las universidades formaban psicólogos sin un marco legal adecuado que les garantizara ejercer su profesión.

El autor Hermosilla (2000) menciona que a partir de los años ochenta, comenzaron a establecerse leyes provinciales que definieron las incumbencias del psicólogo, pero la disparidad entre jurisdicciones mantuvo una situación desigual. Mientras tanto, existían entidades gremiales como la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA), creada en 1962, y la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.), fundada en 1973, que buscaron defender los derechos del colectivo profesional. Recién hacia fines del siglo XX se consolidó un marco más estable para el ejercicio de la psicología como profesión autónoma en el país.

En la actualidad, Argentina se destaca por tener una de las tasas más altas de psicólogos por habitante del mundo, con más de 222 cada 100.000 personas, según datos de la OMS (2017). Este indicador no solo refleja el crecimiento de la carrera, sino también la

expansión de la demanda de servicios psicológicos en ámbitos como la salud, la educación, el trabajo, la justicia y el deporte (Organización Mundial de la Salud, 2017). Además, la disciplina ha ganado peso académico y científico, consolidándose como una ciencia plural, dinámica y en constante revisión.

Universidad de Flores

La Universidad de Flores (UFLO) es una institución educativa privada de Argentina fundada en el año 1994, que desde sus orígenes se ha caracterizado por promover una formación académica integral, orientada al desarrollo humano y a la sustentabilidad. Su propuesta pedagógica se basa en la formación de profesionales comprometidos con la realidad social y ambiental, integrando el conocimiento académico con una perspectiva ética y de responsabilidad social (Universidad de Flores [UFLO], 2025).

El campus principal de la UFLO (2025) se encuentra ubicado en el barrio de Flores, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asimismo, la universidad cuenta con diversas sedes distribuidas en el territorio nacional, entre las que se destacan la sede de San Miguel, en el conurbano bonaerense, y las sedes patagónicas de Cipolletti, en la provincia de Río Negro, y Neuquén capital. Esta distribución geográfica permite ampliar el acceso a la educación universitaria y responder a las particularidades regionales del país.

La oferta académica de la Universidad de Flores se caracteriza por su diversidad y amplitud disciplinar, organizándose en distintas facultades. La Facultad de Actividad Física y Deporte ofrece carreras de grado como el Profesorado y la Licenciatura en Actividad Física y Deporte, así como tecnicaturas y propuestas de posgrado, incluyendo la Maestría en Educación Física y Deporte, orientadas a la formación de profesionales en el ámbito del deporte, la salud y la educación física (UFLO, 2025).

Por su parte, la Facultad de Ciencias Organizacionales y de la Empresa brinda carreras como Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Gestión de Recursos Humanos, con el objetivo de formar profesionales capacitados para desempeñarse en contextos organizacionales complejos, desde una perspectiva ética y estratégica. En el ámbito jurídico, la Facultad de Derecho ofrece la carrera de Abogacía, con una formación integral orientada a la intervención en diversos campos del derecho (UFLO, 2025).

La Facultad de Ingeniería, según la Universidad de Flores (2025) se distingue por su fuerte impronta ambiental, ofreciendo carreras como Ingeniería Ambiental, Licenciatura en Ciencias Ambientales y propuestas vinculadas a la Seguridad e Higiene, además de una Maestría en Infraestructuras Urbanas Sustentables. Estas propuestas reflejan el compromiso institucional de la UFLO con el desarrollo sostenible y la formación de profesionales capaces de abordar problemáticas ambientales actuales.

Asimismo, la Facultad de Planeamiento Socio Ambiental incluye carreras como Arquitectura y Licenciatura en Diseño Gráfico, junto con el Doctorado en Arquitectura y Urbanismo, evidenciando una orientación hacia el diseño con enfoque social, ambiental e innovador. Estas propuestas académicas se alinean con los valores institucionales de sustentabilidad y planificación responsable del espacio urbano (UFLO, 2025).

En la Universidad de Flores (2025), la Facultad de Psicología constituye uno de los pilares académicos de la universidad, ofreciendo carreras de grado como Psicología, Psicopedagogía y Sociología, además de tecnicaturas, ciclos complementarios de licenciatura y una amplia oferta de posgrados. Entre estas se destacan maestrías, especializaciones, doctorados y posdoctorados, como la Maestría en Neuropsicología, la Maestría en Psicología Social y el Posdoctorado en Psicología con orientación en metodología de la investigación de revisión, consolidando a la UFLO como una institución de referencia en la formación y producción de conocimiento en el campo de la psicología.

Finalmente, la Escuela de Ciencias de la Salud ofrece carreras como la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría y la Licenciatura en Nutrición, orientadas a la formación de profesionales capacitados para intervenir en el ámbito de la salud integral desde una perspectiva multidisciplinaria. Estas propuestas responden a las demandas actuales del sistema de salud y refuerzan el compromiso de la universidad con el bienestar físico y la calidad de vida de la población (UFLO, 2025).

La Licenciatura en Psicología en la Universidad de Flores (UFLO)

La Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores (UFLO) se orienta a la formación de profesionales con una sólida base científica, técnica y ética, capaces de intervenir de manera crítica y comprometida en los diversos contextos en los que se ejerce la psicología. La carrera tiene una duración aproximada de cuatro años y medio y se encuentra

organizada en 49 asignaturas distribuidas a lo largo de diferentes ciclos de formación, lo que permite un recorrido académico progresivo y sistemático acorde a los objetivos formativos propuestos por la institución (Universidad de Flores, 2025).

La Universidad de Flores (2025) ofrece un plan de estudios se estructura a partir de un enfoque integral e interdisciplinario que contempla la diversidad de teorías y metodologías presentes en la psicología contemporánea. En los primeros dos años, correspondientes al Ciclo de Formación General, los estudiantes cursan asignaturas introductorias como Psicología General, Historia de la Psicología, Filosofía, Neuropsicología, Sociología, entre otras, las cuales brindan los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para la comprensión del comportamiento humano desde distintas perspectivas.

A medida que se avanza en la carrera, el Ciclo de Formación Profesional permite profundizar en diversas áreas de aplicación de la psicología. En este tramo de la formación se abordan asignaturas vinculadas a la psicopatología, la psicoterapia, la evaluación psicológica y la intervención clínica en adultos y niños, así como contenidos propios de la psicología educacional, forense, laboral, organizacional y comunitaria, promoviendo además el desarrollo de competencias transversales relacionadas con la ética profesional, la investigación científica y el trabajo interdisciplinario (Universidad de Flores, 2025).

Una característica distintiva que sostiene la Universidad de Flores (2025) es la propuesta académica es la incorporación de corrientes actuales como las terapias de tercera ola, entre ellas la terapia de aceptación y compromiso y la terapia analítica funcional, lo cual da cuenta de una actualización permanente de los contenidos en función de los desafíos clínicos y sociales contemporáneos. Asimismo, la carrera contempla la realización de prácticas profesionales obligatorias y supervisadas, con una carga horaria de 250 horas, desarrolladas en instituciones de salud, educación, organizaciones y proyectos comunitarios, favoreciendo la articulación entre teoría y práctica.

La modalidad de cursada que ofrece la Universidad de Flores (2025) es mixta, combinando instancias presenciales con el uso de recursos virtuales, lo que facilita el acceso a la formación universitaria y promueve la autonomía en el proceso de aprendizaje. Esta propuesta se ve acompañada por un cuerpo docente integrado por profesionales con experiencia clínica y trayectoria académica, lo que contribuye a la calidad de la formación ofrecida y al acompañamiento del recorrido académico de los estudiantes.

Finalmente, el perfil del egresado se caracteriza por una formación que habilita el desempeño en múltiples campos laborales, tales como el ámbito clínico, educacional, forense, organizacional y comunitario. La carrera pone especial énfasis en la mejora de la calidad de vida de las personas y en la formación de psicólogos capaces de responder de manera ética y comprometida a las demandas actuales de la sociedad, en consonancia con los principios institucionales de la Universidad de Flores (Universidad de Flores, 2025).

MÉTODO

Diseño

La presente investigación adopta un enfoque mixto, combinando un diseño cuantitativo no experimental, de tipo transversal, con un diseño cualitativo de tipo narrativo. Chen (2006) define los métodos híbridos como la integración sistemática de enfoques cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, con el propósito de obtener una comprensión más amplia y completa del fenómeno en cuestión.

Para abordar, el estudio de la tipos de motivación, se utilizará el método cuantitativo de tipo no experimental. Este tipo de metodología es explicado por Hernández Sampieri et al. (2014) el cual permite llevar a cabo la investigación desde un contexto natural en donde no se manipulan las variables que se van a estudiar. A su vez el diseño de dicha investigación será transversal, la misma tendrá como objetivo recabar información o datos en un solo momento, es decir, explorar las variables de estudio en un tiempo único.

Desde el enfoque cualitativo, la motivación será abordada en términos narrativos, buscando comprender cómo la experiencia subjetiva de los/as estudiantes se ha transformado a lo largo del trayecto académico. En las investigaciones cualitativas, las preguntas suelen emerger antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos, configurando un proceso de indagación dinámico, flexible y circular, en el que la secuencia metodológica no siempre es lineal ni fija (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes y Muestra

La muestra del estudio estuvo conformada por 45 estudiantes universitarios pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Psicología en la Universidad de Flores. En

relación con el género, el 80% de los participantes (n = 36) se identificaron con el género femenino, mientras que el 20% restante (n = 9) correspondieron al género masculino. En cuanto a la distribución etaria, el 44,4% de la muestra se ubicó en el rango de 20 a 25 años, el 13,3% entre 26 y 30 años, el 6,7% entre 31 y 35 años, el 2,2% entre 36 y 40 años, el 6,7% entre 41 y 45 años, el 13,3% entre 46 y 50 años, el 8,9% entre 51 y 55 años, el 2,2% entre 56 y 60 años y el 2,2% entre 61 y 65 años. Respecto a la procedencia institucional, el 44,4% de los participantes pertenecieron a la sede de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), el 17,8% a la sede de San Miguel, el 24,4% a la sede de Cipolletti y el 13,3% a la sede de Neuquén. Esta muestra fue utilizada para el desarrollo de la fase cuantitativa de la investigación.

La muestra correspondiente a la fase cualitativa del estudio estuvo conformada por 12 estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, todos pertenecientes a la sede de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En relación con el género, el 58,3% de los participantes (n = 7) se identificaron con el género femenino, mientras que el 41,7% restante (n = 5) correspondieron al género masculino. En cuanto a la edad, los participantes presentaron un rango etario comprendido entre los 24 y los 31 años, con una media de edad de 27,25 años. Esta muestra fue utilizada para el desarrollo de la fase cualitativa de la investigación, a partir del análisis de las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas del instrumento.

Criterios de inclusión

- Ser estudiante regular del último año de la carrera de Psicología de la Universidad de Flores (UFLO), en cualquiera de sus sedes (presenciales o virtuales).
- Haber aprobado al menos el 80% de la carrera al momento de participar del estudio.
- Prestar consentimiento informado de manera voluntaria para participar en la investigación.
- Tener disponibilidad y disposición para responder el cuestionario autoadministrado de manera completa.
- No se establece un límite de edad: se aceptará la participación de personas adultas de todas las edades.

Criterios de exclusión

- Completar el cuestionario de manera parcial o con respuestas incoherentes.
- Manifestar una actitud de desinterés o falta de compromiso.
- Estar en situación de inactividad académica (sin materias cursadas en el año en curso).
- Contar con un porcentaje de carrera inferior al requerido para este estudio (menos del 80%).

Instrumentos

Para la fase cuantitativa de la investigación se utilizó un cuestionario de motivación académica, específicamente la adaptación argentina de la Escala de Motivación Situacional Académica desarrollada por Bruno et al. (2020). Este instrumento tiene como objetivo evaluar los motivos por los cuales los estudiantes universitarios concurren a clases y se involucran en las actividades académicas. La escala está compuesta por 27 ítems que se responden mediante una escala tipo Likert de cinco opciones, que van desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. La elaboración del instrumento se sustenta en los aportes de la Teoría de la Autodeterminación, permitiendo evaluar distintos tipos de motivación académica, tanto intrínseca como extrínseca (Bruno et al., 2020).

En cuanto a la fase cualitativa, se utilizó la entrevista como instrumento de recolección de datos, dado que este recurso metodológico posibilita el diseño de preguntas de carácter abierto y orientativo, favoreciendo que los participantes desplieguen libremente sus experiencias, percepciones y significados subjetivos (Ynoub, 2011). Desde un enfoque narrativo, se formularon tres preguntas abiertas orientadas a explorar la vivencia de la motivación académica a lo largo de la carrera: la percepción de cambios en la motivación desde el inicio hasta el último año, los factores que facilitaron u obstaculizaron el sostenimiento de la motivación durante el trayecto formativo y las experiencias académicas significativas, vinculadas a clases, prácticas, docentes o compañeros, que influyeron en dicho proceso. Este tipo de instrumento resulta adecuado para captar la complejidad y singularidad de las experiencias motivacionales en contextos educativos universitarios (Ynoub, 2011).

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo mediante un formulario en formato digital, administrado a través de la plataforma Google Forms. Los participantes fueron contactados por diferentes vías institucionales y personales, con el objetivo de alcanzar una muestra diversa proveniente de las distintas sedes de la Universidad de Flores. Para ello, se utilizaron medios como correos electrónicos institucionales, grupos de WhatsApp de estudiantes y el contacto directo con alumnos de la carrera. Asimismo, se estableció comunicación con las directoras de las sedes para solicitar su colaboración en la difusión del formulario y facilitar el acceso a estudiantes de todas las localizaciones de la universidad.

La participación en el estudio fue de carácter voluntario. Previo al acceso a los instrumentos, a las/os participantes se les presentó un consentimiento informado en el cual se explicaron los objetivos de la investigación, las instrucciones para la correcta cumplimentación de los cuestionarios y las condiciones de confidencialidad, anonimato y resguardo de los datos personales. Asimismo, se solicitaron algunos datos sociodemográficos considerados pertinentes para el análisis, tales como edad y género.

En relación con el análisis de los datos cuantitativos, la información recolectada a través de la Escala de Motivación Situacional Académica fue procesada mediante el programa estadístico. Se realizaron análisis descriptivos que permitieron caracterizar la muestra y examinar los niveles de motivación académica, considerando las distintas dimensiones evaluadas por el instrumento. Los resultados obtenidos fueron organizados y sistematizados para su posterior interpretación en función de los objetivos planteados en la investigación.

Respecto de la fase cualitativa, se realizaron entrevistas a los participantes seleccionados, algunas de manera virtual mediante videollamadas y otras de forma presencial. En todos los casos, se formularon las mismas tres preguntas abiertas, orientadas a explorar la percepción de cambios en la motivación a lo largo de la carrera, los factores que facilitaron u obstaculizaron su mantenimiento y las experiencias académicas significativas que influyeron en dicho proceso. El análisis de las entrevistas se realizó a partir de una lectura exhaustiva de las respuestas, identificando recurrencias léxicas y conceptuales, así como palabras y expresiones comunes entre los relatos. Este procedimiento permitió agrupar la información en ejes temáticos y favorecer una comprensión integral de las experiencias subjetivas vinculadas a la motivación académica en estudiantes del último año de la carrera.

Consentimiento informado

Previo a la participación en el estudio, se solicitó a los/as estudiantes la lectura y aceptación del consentimiento informado, el cual fue presentado al inicio del formulario virtual. Este documento tuvo como objetivo garantizar el respeto por los principios éticos de la investigación en seres humanos, asegurando la autonomía de los/as participantes y su derecho a decidir libremente su inclusión en el estudio.

El consentimiento informado incluyó una breve presentación del objetivo general de la investigación, así como una descripción del instrumento utilizado para la recolección de datos. Asimismo, se explicitó el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implique consecuencias de ningún tipo.

Por último, se informó que los datos recolectados serían utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de la información brindada. Solo se recopilaron datos personales mínimos necesarios para el análisis (nombre, edad y sexo), los cuales fueron resguardados adecuadamente y no fueron compartidos con terceros.

RESULTADOS

Resultados del análisis cuantitativo de la motivación académica

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los tipos de motivación académica

Variable	N	Media	Mediana	DE
Motivación intrínseca	45	4,20	4,33	0,64
Motivación extrínseca	45	3,81	3,75	0,50
Amotivación	45	1,56	1,17	0,83

Con el objetivo general de determinar los niveles de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación en estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables construidas a partir del cuestionario de motivación académica aplicado en la fase cuantitativa del estudio. Asimismo, este análisis permitió dar respuesta a los objetivos específicos orientados a medir y comparar los niveles de los distintos tipos de motivación presentes en dicha población. Cabe señalar que, de acuerdo con el instrumento utilizado, la dimensión de motivación extrínseca agrupa diferentes formas de regulación extrínseca teorizadas por el modelo de la autodeterminación, mientras que la motivación intrínseca se encuentra representada por ítems vinculados específicamente a la motivación hacia el logro y la motivación hacia el conocimiento.

En relación con la construcción de las variables, las dimensiones de motivación fueron construidas a partir de la agrupación de los ítems del cuestionario de motivación académica según su correspondencia teórica. La motivación intrínseca quedó conformada por las preguntas P1, P2, P7, P8, P11, P16, P17, P24 y P27, vinculadas al interés por el aprendizaje, el disfrute por el conocimiento y la satisfacción asociada al logro personal. Por su parte, la motivación extrínseca se integró con los ítems P3, P4, P5, P9, P12, P13, P14, P18, P20, P21, P22 y P25, los cuales refieren a la realización de la actividad académica en función de recompensas externas, exigencias institucionales o metas instrumentales. Finalmente, la dimensión de amotivación estuvo compuesta por las preguntas P6, P10, P15, P19, P23 y P26, orientadas a evaluar la percepción de falta de sentido, desinterés o ausencia de control respecto al estudio.

El análisis se realizó sobre una muestra de 45 estudiantes de último año de la carrera de Psicología. Los resultados descriptivos evidenciaron una diferenciación clara entre los tipos de motivación evaluados (Tabla 1). En primer lugar, la motivación intrínseca presentó los valores más elevados, con una media de 4,20 (DE = 0,64), lo que indica un alto nivel de implicación académica basada en el interés personal, el disfrute por el aprendizaje, la satisfacción derivada del logro y la adquisición de conocimientos. Este hallazgo resulta coherente con el objetivo general de la investigación y aporta evidencia empírica en relación con la hipótesis 1, que postulaba que los estudiantes de último año presentan mayores niveles de motivación intrínseca en comparación con la motivación extrínseca y la amotivación.

En segundo lugar, la motivación extrínseca mostró una media de 3,81 (DE = 0,49), reflejando la presencia de motivos asociados a regulaciones externas, tales como exigencias académicas, reconocimiento o recompensas instrumentales. No obstante, estos valores se ubicaron por debajo de los correspondientes a la motivación intrínseca, lo cual sugiere que, si bien los factores extrínsecos continúan teniendo un peso en la experiencia académica, no constituyen el principal motor de la conducta motivada en esta etapa avanzada de la carrera.

Por su parte, la amotivación presentó valores considerablemente inferiores, con una media de 1,56 (DE = 0,83), lo que indica bajos niveles de desinterés, desorientación o percepción de falta de sentido respecto a la actividad académica. Estos resultados sugieren que la mayoría de los/as estudiantes evaluados/as se encuentran comprometidos/as con su formación y logran identificar un sentido personal y académico en el recorrido universitario, lo cual resulta congruente con el perfil esperado para estudiantes que transitan el último año de la carrera.

Finalmente, los valores de desviación estándar observados indican una variabilidad moderada en las respuestas, especialmente en las dimensiones de motivación intrínseca y motivación extrínseca, lo que sugiere una relativa homogeneidad en los niveles motivacionales de la muestra analizada. En conjunto, los resultados cuantitativos permiten caracterizar el perfil motivacional de los/as estudiantes de último año de Psicología de la UFLO, dando cumplimiento a los objetivos planteados y estableciendo una base empírica sólida para su posterior articulación con los hallazgos cualitativos del estudio.

Resultados del análisis cualitativo de la motivación académica

El análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología permitió identificar patrones comunes en relación con la evolución de la motivación académica a lo largo de la carrera, los factores que facilitaron u obstaculizaron su sostenimiento y las experiencias formativas que influyeron de manera significativa en dicho proceso. En este sentido, los resultados obtenidos permiten dar cuenta del objetivo específico orientado a analizar las experiencias subjetivas de los/as estudiantes respecto a la evolución de su motivación académica a lo largo de la carrera, así como a identificar factores personales, institucionales y contextuales que influyen positiva o negativamente en dicha motivación. A partir de las respuestas obtenidas, se construyeron ejes

de análisis que reflejan transformaciones progresivas en el modo en que los/as participantes vivenciaron su recorrido formativo.

En primer lugar, del análisis de las respuestas referidas a la continuidad o cambio de la motivación desde el inicio de la carrera hasta el último año, se observó de manera consistente que la motivación no se mantuvo estable a lo largo del tiempo, sino que fue transformándose progresivamente. En la mayoría de los relatos, al comienzo de la carrera predominaban motivos de carácter extrínseco, citando a los entrevistados (E1) “Cuando empecé era más una motivación pensando en la salida laboral”, (E2) “cuando empecé la carrera mi motivación estaba muy ligada a tener un título universitario”. A medida que avanzaron en la formación, y especialmente en el último año, los/as estudiantes refirieron un desplazamiento hacia una motivación de tipo más intrínseca, (E3) “mi motivación es más interna: me interesa aprender, comprender los procesos psicológicos y formarme como profesional, más allá del título”, (E4) “me conecté muchísimo con la profesión, con los contenidos que fuimos viendo durante la carrera, con todo lo que fui construyendo”. Estos hallazgos cualitativos resultan consistentes con el objetivo de analizar la evolución de la motivación académica y se vinculan descriptivamente con el supuesto de que, con el transcurso de los años de formación, la motivación tiende a internalizarse. En este sentido, la evidencia empírica obtenida a partir de los relatos permite considerar que la hipótesis 2, que propone un pasaje progresivo desde formas extrínsecas hacia formas más intrínsecas de motivación a medida que avanza la trayectoria universitaria, encuentra sustento en los datos recabados.

En varios testimonios se destacó el impacto significativo de las prácticas profesionales y de las materias específicas del tramo final de la carrera, las cuales favorecieron una mayor conexión vocacional y una consolidación de la identidad como futuros/as psicólogos/as, citando las respuestas de los entrevistados (E5) “Las prácticas profesionales supervisadas fueron determinantes para reafirmar mi elección de carrera”, (E6) “Avanzada la carrera empezamos a ver mas practica que teoria, los profesores ya nos trataban más como colegas, hablábamos de casos reales, nos poníamos en la piel de un profesional y eso me re motivo”. Si bien en algunos casos la motivación fue referida como alta desde el inicio, también se evidenció una evolución cualitativa de la misma, pasando de un entusiasmo inicial más difuso a una motivación más estable, reflexiva y orientada al proyecto profesional, (E7) “No, mi motivación fue cambiando con el tiempo. Al comenzar la carrera estaba más motivado por factores externos, como la idea de obtener un título universitario y

mejorar mis posibilidades laborales. En el último año siento que mi motivación es más interna, vinculada al interés por la psicología, al deseo de seguir formándome y a la identificación con el rol profesional”, (E8) “Mi motivación fue alta desde que empecé la carrera y se mantuvo hasta ahora. Al inicio estaba más basada en el entusiasmo y las ganas de estudiar psicología. En el último año, sigue siendo alta pero es más estable y enfocada en objetivos concretos y en mi proyecto profesional”. En conjunto, los relatos dieron cuenta de un proceso progresivo de internalización de la motivación académica, acompañado por una mayor apropiación del sentido de la carrera y de la elección profesional.

En relación con los factores que influyeron en el sostenimiento de la motivación a lo largo del recorrido académico, los/as participantes señalaron una combinación de elementos personales, vinculares e institucionales, lo cual se vincula directamente con el objetivo específico de identificar factores que influyen positiva o negativamente en la motivación académica. Entre los factores facilitadores, se destacó de manera recurrente la posibilidad de vincular los contenidos teóricos con la práctica profesional, ya sea a través de materias aplicadas, prácticas supervisadas, experiencias laborales o el contacto con docentes y profesionales que transmitían entusiasmo y compromiso con la disciplina. Asimismo, emergió con fuerza el proceso de construcción de un sentido personal y vocacional de la carrera, en el cual los/as estudiantes comenzaron a identificarse con los contenidos, a sentirse representados/as por la psicología y a resignificar el valor de su formación más allá de la mera aprobación de exámenes. El apoyo del entorno también cumplió un rol relevante, especialmente el acompañamiento de compañeros/as, amigos/as y docentes, así como el compartir experiencias comunes en el tramo final de la carrera, lo que favoreció la identificación mutua y el sostén emocional. Estos elementos permiten establecer una relación descriptiva con la hipótesis que plantea que una mayor percepción de apoyo institucional y claridad en las metas académicas se asocia a formas más internalizadas de motivación.

En cuanto a los factores que dificultaron el mantenimiento de la motivación, se mencionaron de manera frecuente el cansancio, la sobrecarga académica, la falta de tiempo y la sensación de exigencia sostenida a lo largo de la carrera. Asimismo, el contexto de la pandemia y la virtualidad fue señalado como un elemento que generó desmotivación, aislamiento y desconexión con la carrera, aunque en algunos casos también habilitó espacios de reflexión vocacional y resignificación del recorrido académico. Finalmente, se identificaron dificultades vinculadas a situaciones personales, familiares y laborales, a la ausencia de grupos de estudio o a la percepción de ciertos contenidos excesivamente teóricos

y alejados de la práctica, lo que en determinados momentos llevó a vivenciar el estudio como una obligación más que como una experiencia significativa.

Por último, en relación con las experiencias que influyeron de manera más significativa en la motivación académica, los/as participantes señalaron de forma reiterada el rol central de las prácticas profesionales y de los espacios formativos con mayor componente aplicado. Las prácticas supervisadas, especialmente aquellas presenciales y vinculadas a situaciones reales, fueron identificadas como experiencias determinantes para reafirmar la elección vocacional, fortalecer la motivación interna y favorecer la integración entre los contenidos teóricos y el ejercicio profesional. Asimismo, los/as estudiantes destacaron que, a medida que avanzaban en la carrera, el abordaje de casos reales, el trabajo en territorio y el énfasis en lo humano de la práctica psicológica incrementaron su compromiso y entusiasmo por la formación. Otro aspecto recurrente fue el vínculo con los/as docentes, particularmente aquellos/as percibidos/as como comprometidos/as, accesibles y dispuestos/as al intercambio, quienes generaron espacios de confianza que facilitaron la reflexión, el cuestionamiento y la construcción de una identidad profesional, llegando incluso a vivenciar un trato más horizontal y cercano al rol de colegas en los tramos finales de la carrera. Por su parte, el intercambio con compañeros/as también emergió como un factor clave en el sostenimiento de la motivación, ya que permitió compartir experiencias, miedos, logros y dificultades, disminuyendo la sensación de soledad y brindando apoyo emocional en momentos críticos del recorrido académico. Finalmente, el regreso a la presencialidad fue señalado como una experiencia significativa que contribuyó a la reconexión con la carrera, al fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional y a un mayor compromiso con el proceso formativo.

DISCUSIÓN

A continuación, se discuten los resultados obtenidos en la presente investigación a la luz de los antecedentes empíricos y del marco teórico de la motivación académica, particularmente desde la Teoría de la Autodeterminación, la cual conceptualiza la motivación como un continuo que va desde la amotivación hasta formas plenamente autodeterminadas de motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2020). Este enfoque resulta especialmente pertinente para analizar la experiencia motivacional de estudiantes próximos al egreso, dado que permite comprender los procesos de internalización de los motivos académicos a lo largo del trayecto formativo.

En relación con los niveles de motivación académica evaluados en estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, los resultados evidenciaron una clara predominancia de la motivación intrínseca por sobre la motivación extrínseca y la amotivación. Este perfil motivacional se caracteriza por altos niveles de implicación académica basados en el interés personal, el disfrute por el aprendizaje, la satisfacción derivada del logro y la adquisición de conocimientos, junto con bajos niveles de desinterés o falta de sentido respecto a la actividad académica, hallazgos que coinciden con investigaciones previas realizadas en estudiantes universitarios de Psicología (Banda-Castro et al., 2019; Gastaldo y Rivela, 2024). Estos resultados sugieren que, en las etapas finales de la carrera, la motivación se encuentra fuertemente vinculada a aspectos vocacionales y de autorrealización profesional.

Estos resultados se encuentran en consonancia con estudios que han señalado que, en etapas avanzadas de la formación universitaria, la motivación tiende a orientarse hacia formas más autodeterminadas. En este sentido, Llanes Ordóñez et al. (2021) encontraron que los motivos intrínsecos, vinculados al logro, al placer por el estudio y al desarrollo personal, se asocian con mayores niveles de satisfacción académica y compromiso con la carrera, reforzando la relevancia de este tipo de motivación en el sostenimiento del recorrido universitario. De este modo, los hallazgos obtenidos refuerzan la idea de que la motivación intrínseca cumple un rol central en la permanencia y finalización de los estudios universitarios.

La baja puntuación observada en la dimensión de amotivación constituye un hallazgo relevante, dado que este tipo de motivación se asocia teóricamente con la ausencia de propósito, la percepción de falta de control y la desorientación frente a la actividad académica (Stover et al., 2012; Ryan y Deci, 2020). En concordancia con lo hallado por Banda-Castro et al. (2019) y Hernando y Homont (2025), los bajos niveles de amotivación observados sugieren un contexto formativo que favorece la permanencia en la carrera y el compromiso con el proceso de aprendizaje. Asimismo, este resultado puede interpretarse como un indicador de adecuación entre las expectativas de los/as estudiantes y las exigencias académicas del tramo final de la carrera.

Asimismo, los resultados obtenidos se alinean con investigaciones que han analizado la evolución de la motivación académica a lo largo del trayecto universitario. Estudios como los de Coronado Guzmán et al. (2022) y Sempértégui Estrella (2024) señalan que, a medida

que los estudiantes avanzan en la carrera y profundizan en los contenidos disciplinares, la motivación extrínseca tiende a disminuir, mientras que la motivación intrínseca se mantiene estable o presenta un leve incremento, lo que puede interpretarse como un proceso de internalización progresiva de los motivos académicos. Este proceso resulta coherente con los postulados de la Teoría de la Autodeterminación, que plantea la posibilidad de transformación de los motivos externos en regulaciones más autónomas.

Por otra parte, la presencia de niveles moderados de motivación extrínseca en la muestra analizada indica que los motivos instrumentales, como las exigencias académicas, la obtención del título o las demandas institucionales, continúan teniendo un lugar en la experiencia universitaria, aunque sin constituir el eje central de la implicación académica. Este hallazgo resulta consistente con lo señalado por Tobón Zapata y Mosquera Lemos (2025), quienes destacan la coexistencia de distintos tipos de motivación en el contexto universitario y la necesidad de comprenderlas como dimensiones complementarias dentro del proceso de aprendizaje. En este sentido, la motivación extrínseca no se presenta como un obstáculo, sino como un componente que convive con formas más autodeterminadas de motivación.

Finalmente, la variabilidad moderada observada en las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca sugiere una relativa homogeneidad en el perfil motivacional de los estudiantes de último año evaluados, lo cual resulta esperable en sujetos que han logrado sostener el recorrido académico hasta instancias avanzadas de la carrera. En conjunto, los resultados cuantitativos refuerzan los postulados de la Teoría de la Autodeterminación y coinciden con antecedentes empíricos que señalan el predominio de la motivación intrínseca y bajos niveles de amotivación en estudiantes universitarios próximos al egreso (Ryan y Deci, 2020; Gastaldo, 2025).

En relación con los resultados cualitativos, el análisis de los relatos permitió profundizar la comprensión de los procesos motivacionales identificados en la fase cuantitativa. En particular, los testimonios de los/as participantes evidenciaron un proceso progresivo de transformación desde motivos predominantemente extrínsecos hacia formas más internalizadas de motivación. Al inicio del recorrido universitario, la motivación se encontraba principalmente asociada a la obtención del título, la salida laboral, el cumplimiento de expectativas externas o la continuidad del trayecto educativo tras el egreso del nivel secundario, mientras que en el último año se observó una mayor presencia de

motivaciones intrínsecas vinculadas al interés por los contenidos, el disfrute del aprendizaje y la identificación con el rol profesional. Este hallazgo coincide con lo señalado por Banda-Castro et al. (2019) y Sempértegui Estrella (2024), y complementa los resultados cuantitativos al aportar una comprensión subjetiva del proceso de internalización motivacional.

Asimismo, los testimonios analizados dan cuenta de un proceso de construcción progresiva del sentido de la carrera y de la identidad profesional, en el cual los/as estudiantes resignifican su elección vocacional a partir de las experiencias formativas acumuladas. Este proceso se vincula con lo planteado por Ryan y Deci (2020), quienes sostienen que la internalización de la motivación se ve favorecida cuando las actividades académicas resultan significativas y coherentes con los valores personales. En esta línea, los resultados cualitativos se articulan con los hallazgos de Gastaldo y Rivela (2024), quienes identificaron que la motivación intrínseca predomina cuando los/as estudiantes logran integrar la formación académica con sus intereses personales y proyectos de vida. De este modo, la dimensión vocacional emerge como un eje central en la experiencia motivacional de los/as estudiantes avanzados.

En relación con los factores que facilitaron el sostenimiento de la motivación académica, los/as participantes destacaron de manera reiterada la posibilidad de vincular los contenidos teóricos con la práctica profesional, el contacto con docentes comprometidos y el acompañamiento de pares. Estos factores coinciden con lo señalado por Llanes Ordóñez et al. (2021), quienes encontraron que la motivación intrínseca se asocia positivamente con experiencias académicas significativas, el apoyo institucional y la percepción de sentido en la formación. Asimismo, el rol del entorno vincular aparece como un elemento clave para el compromiso académico, reforzando la idea de que la motivación no constituye un fenómeno exclusivamente individual, sino que se construye en interacción con otros. Este aspecto relacional adquiere especial relevancia en el tramo final de la carrera, donde las demandas académicas suelen intensificarse.

Por otro lado, los factores que dificultaron el mantenimiento de la motivación estuvieron relacionados con el cansancio, la sobrecarga académica, la falta de tiempo y diversas situaciones personales, familiares y laborales. En particular, el contexto de la pandemia y la virtualidad fue señalado como un elemento que generó desmotivación, aislamiento y desconexión con la carrera, aunque en algunos casos también habilitó procesos

de reflexión vocacional. Estos resultados se encuentran en consonancia con lo planteado por Hernando y Homont (2025), quienes sostienen que la desmotivación no constituye un estado estable, sino que puede modificarse en función de las condiciones contextuales y de las experiencias educativas vivenciadas. Este hallazgo refuerza la importancia de considerar el contexto sociohistórico en el análisis de la motivación académica.

En relación con las experiencias formativas que influyeron de manera más significativa en la motivación académica, los relatos destacaron el rol central de las prácticas profesionales supervisadas y de los espacios con mayor componente aplicado. Las prácticas, especialmente aquellas presenciales y vinculadas a situaciones reales, fueron identificadas como experiencias decisivas para reafirmar la elección vocacional y fortalecer la motivación interna. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que señalan que el contacto con la práctica profesional favorece la integración entre teoría y acción, promoviendo mayores niveles de compromiso y sentido de la formación académica (Coronado Guzmán et al., 2022; Banda-Castro et al., 2019).

Asimismo, el vínculo con los/as docentes emergió como un aspecto relevante en el sostenimiento de la motivación, particularmente cuando estos/as eran percibidos/as como accesibles, comprometidos/as y dispuestos/as al intercambio. Los/as estudiantes destacaron que, en los tramos finales de la carrera, el trato más horizontal y el abordaje de casos reales favorecieron la construcción de una identidad profesional más consolidada, en línea con lo señalado por Ryan y Deci (2020) respecto a la importancia del apoyo a la autonomía en los contextos educativos. Del mismo modo, el intercambio con compañeros/as permitió compartir experiencias, miedos y logros, disminuyendo la sensación de soledad y fortaleciendo el compromiso con la carrera, tal como también fue observado en estudios cualitativos previos (Gastaldo y Rivela, 2024).

Finalmente, el regreso a la presencialidad fue señalado como una experiencia significativa que contribuyó a la reconexión con la carrera y al fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional. Este hallazgo refuerza la idea de que las condiciones contextuales y organizacionales influyen de manera directa en la experiencia motivacional de los/as estudiantes, tal como lo plantean Tobón Zapata y Mosquera Lemos (2025), quienes subrayan la necesidad de considerar los factores institucionales en el análisis de la motivación académica. En conjunto, la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos permite comprender la motivación académica como un proceso dinámico, multidimensional y

situado, que se construye a lo largo del tiempo y se ve especialmente fortalecido en las etapas finales del recorrido universitario.

CONCLUSIÓN

A partir de los objetivos planteados en la presente investigación, orientados a analizar los niveles de motivación académica en estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, así como a comprender los factores y experiencias que influyen en su configuración a lo largo de la trayectoria universitaria, se arriba a una serie de conclusiones que permiten dar cuenta del perfil motivacional de esta población y de los procesos subjetivos implicados en el sostenimiento del recorrido académico.

Los resultados cuantitativos evidenciaron una clara predominancia de la motivación intrínseca por sobre la motivación extrínseca y la amotivación en los/as estudiantes evaluados/as. Este hallazgo resulta consistente con los postulados de la Teoría de la Autodeterminación, la cual sostiene que las formas de motivación más autodeterminadas se asocian a un mayor compromiso, persistencia y calidad del aprendizaje (Ryan y Deci, 2020). La presencia de altos niveles de motivación intrínseca, vinculados al interés por el conocimiento, el disfrute del aprendizaje y la satisfacción derivada del logro, junto con bajos niveles de amotivación, constituye un indicador favorable para la permanencia en la carrera y la proximidad al egreso, tal como ha sido señalado en investigaciones previas en población universitaria avanzada (Banda-Castro et al., 2019; Gastaldo, 2025).

Asimismo, la presencia de niveles moderados de motivación extrínseca sugiere que, si bien los motivos instrumentales, como la obtención del título, las exigencias académicas o las demandas institucionales, continúan formando parte de la experiencia universitaria, estos no constituyen el eje central de la implicación académica en esta etapa del trayecto formativo. En este sentido, los resultados se alinean con estudios que indican que, a medida que los/as estudiantes avanzan en la carrera, se produce un proceso progresivo de internalización de los motivos académicos, disminuyendo la centralidad de los incentivos externos y fortaleciendo el interés por el aprendizaje en sí mismo (Coronado Guzmán et al., 2022; Sempértegui Estrella, 2024).

Desde el abordaje cualitativo, los relatos de los/as participantes permitieron profundizar la comprensión de estos hallazgos, evidenciando que la motivación académica no

constituye un fenómeno estático, sino un proceso dinámico que se transforma a lo largo del recorrido universitario. En este sentido, se observó que, al inicio de la carrera, la motivación se encontraba mayormente asociada a motivos extrínsecos, tales como la salida laboral, la obtención del título o el cumplimiento de expectativas externas, mientras que en el último año predominan motivos intrínsecos vinculados al interés por los contenidos, la identificación con la profesión y el sentido personal otorgado a la formación. Este proceso de transformación coincide con lo señalado por la literatura, que destaca que la autodeterminación se ve fortalecida cuando los/as estudiantes logran integrar la actividad académica con sus valores personales y su proyecto de vida (Ryan y Deci, 2020; Gastaldo y Rivela, 2024).

En relación con los factores que facilitaron el sostenimiento de la motivación a lo largo de la carrera, las experiencias prácticas emergieron como un elemento central. Las prácticas profesionales supervisadas, el contacto con situaciones reales y la posibilidad de articular teoría y práctica fueron identificadas como experiencias decisivas para reafirmar la elección vocacional y fortalecer la motivación interna. Este hallazgo refuerza lo planteado por estudios previos que señalan que las experiencias formativas significativas, especialmente aquellas con un alto componente aplicado, favorecen la construcción de sentido y el compromiso académico (Llanes Ordóñez et al., 2021; Banda-Castro et al., 2019).

Asimismo, el vínculo con docentes y compañeros/as fue destacado como un factor clave en la experiencia motivacional. El acompañamiento docente, el trato percibido como cercano y horizontal, y el intercambio con pares en los tramos finales de la carrera contribuyeron a disminuir la sensación de aislamiento y a fortalecer el sentido de pertenencia institucional. Estos resultados se articulan con los planteos de la Teoría de la Autodeterminación respecto de la importancia del apoyo a la autonomía, la competencia y la vinculación como necesidades psicológicas básicas para el desarrollo de la motivación autodeterminada (Ryan y Deci, 2020).

Por otro lado, los/as participantes también señalaron factores que dificultaron el mantenimiento de la motivación, tales como el cansancio, la sobrecarga académica, la falta de tiempo y las exigencias derivadas de situaciones personales, laborales y familiares. En particular, el contexto de la pandemia y la virtualidad fue mencionado como un elemento que generó desmotivación y desconexión con la carrera, aunque en algunos casos también habilitó instancias de reflexión vocacional. Estos hallazgos coinciden con investigaciones que

sostienen que la desmotivación no constituye un estado estable, sino que se ve influida por las condiciones contextuales y puede modificarse a partir de cambios en las experiencias educativas y en los dispositivos institucionales de acompañamiento (Hernando y Homont, 2025).

En conjunto, los resultados de la presente investigación permiten concluir que la motivación académica en estudiantes de último año de Psicología se configura a partir de un entramado complejo de factores personales, vinculares e institucionales, y se ve especialmente fortalecida en las etapas avanzadas del recorrido universitario, cuando los/as estudiantes logran otorgar un sentido personal y profesional a su formación. Estos hallazgos refuerzan la importancia de promover propuestas pedagógicas que favorezcan la internalización de la motivación, el contacto temprano y sostenido con la práctica profesional y el acompañamiento docente y vincular, con el fin de favorecer no solo la permanencia en la carrera, sino también una formación académica significativa y comprometida con el ejercicio futuro de la profesión (Ryan y Deci, 2020; Tobón Zapata y Mosquera Lemos, 2025).

APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación realiza aportes relevantes al campo de la psicología educativa y al estudio de la motivación académica en el ámbito universitario. En primer lugar, contribuye al conocimiento científico al centrarse en estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología, una población menos explorada en comparación con investigaciones enfocadas en el ingreso o los primeros años de la carrera. De este modo, el trabajo aporta evidencia empírica actualizada sobre el perfil motivacional de estudiantes próximos al egreso, en un momento clave del trayecto formativo, atravesado por la consolidación de la identidad profesional y la proyección hacia el ejercicio laboral.

Asimismo, el estudio presenta un aporte metodológico al adoptar un enfoque mixto que articula datos cuantitativos y cualitativos desde el marco de la Teoría de la Autodeterminación. Esta integración permite no solo identificar niveles de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación, sino también comprender las experiencias subjetivas y los contextos que inciden en la construcción de la motivación académica, ofreciendo una comprensión más profunda y situada del fenómeno.

Desde una perspectiva conceptual, la investigación aporta evidencia sobre el proceso de transformación progresiva de la motivación a lo largo de la carrera, destacando el pasaje desde motivos predominantemente extrínsecos hacia formas más internalizadas de motivación. En este sentido, se visibiliza el rol central de las prácticas profesionales supervisadas, el vínculo con docentes y el acompañamiento de pares como factores clave en el fortalecimiento de la motivación intrínseca y en la resignificación de la elección vocacional, aportando un enfoque original centrado en la experiencia formativa concreta de los/as estudiantes.

Finalmente, los resultados ofrecen insumos relevantes para el diseño de estrategias pedagógicas e institucionales orientadas a favorecer el sostenimiento de la motivación académica en etapas avanzadas del recorrido universitario. La identificación de factores facilitadores y obstaculizadores de la motivación permite aportar orientaciones para la construcción de entornos educativos más significativos, que promuevan el compromiso académico, la permanencia en la carrera y el desarrollo de una formación profesional con sentido.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, una de las principales limitaciones metodológicas se vincula con el tipo de muestreo utilizado. Al tratarse de una muestra no probabilística e intencional, circunscripta a estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología de una única institución universitaria, los resultados no pueden ser generalizados a la totalidad de la población universitaria ni a otras carreras o contextos académicos, sino que deben ser comprendidos dentro del marco específico en el que se desarrolló el estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Por otra parte, una limitación del estudio se vincula con la composición de la muestra, ya que la participación de estudiantes de las sedes de Neuquén y Cipolletti fue reducida. Esta escasa representación imposibilitó realizar comparaciones más amplias entre sedes y analizar posibles diferencias en los perfiles motivacionales en función del contexto institucional.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

A partir de los resultados obtenidos, se considera relevante que futuras investigaciones amplíen la muestra incorporando una mayor representación de estudiantes de las distintas sedes universitarias, lo que permitiría realizar comparaciones más precisas y analizar la influencia del contexto institucional en la motivación académica. Asimismo, resultaría pertinente profundizar el análisis según variables sociodemográficas, tales como edad, situación laboral y trayectorias educativas previas, con el fin de comprender de manera más integral los factores que inciden en la motivación de los estudiantes universitarios.

Por otra parte, se sugiere continuar explorando la motivación académica desde un enfoque longitudinal, que posibilite analizar su evolución a lo largo del trayecto formativo y no solo en un momento puntual. Complementariamente, sería valioso profundizar el abordaje cualitativo, indagando con mayor detalle las experiencias subjetivas de los estudiantes, las estrategias de afrontamiento frente a las exigencias académicas y el impacto de factores contextuales en la construcción de la motivación, aportando así evidencia que complemente y enriquezca los hallazgos cuantitativos desde una perspectiva integradora (Ryan & Deci, 2020).

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

A partir de las conclusiones alcanzadas en la presente investigación, se considera pertinente el diseño de propuestas de intervención orientadas a favorecer el desarrollo, fortalecimiento y sostenimiento de la motivación académica en estudiantes universitarios de último año de la Licenciatura en Psicología. Las propuestas que se detallan a continuación se fundamentan en los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, así como en los aportes teóricos y de estudios previos sobre motivación académica en el ámbito universitario.

Las intervenciones sugeridas se conciben desde una perspectiva preventiva y promotora de la salud mental, entendiendo la motivación como un proceso dinámico, multidimensional y contextual, influido tanto por variables individuales como institucionales y relacionales.

1. Dispositivos de acompañamiento académico-motivacional para estudiantes de último año

Se propone la implementación de espacios institucionales de acompañamiento académico-motivacional dirigidos específicamente a estudiantes que se encuentran transitando el último año de la carrera. Estos dispositivos podrían adoptar la modalidad de talleres grupales o encuentros periódicos, coordinados por profesionales de la psicología con formación en el ámbito educativo.

El objetivo principal de estos espacios sería favorecer la reflexión sobre el trayecto recorrido, fortalecer la motivación intrínseca y promover la persistencia frente a las exigencias académicas propias del cierre de la carrera, tales como la realización de trabajos finales, prácticas profesionales supervisadas y la planificación del egreso. Diversos autores señalan que la motivación intrínseca se ve fortalecida cuando los estudiantes logran atribuir sentido personal a las tareas académicas y perciben coherencia entre sus intereses, valores y objetivos futuros (Ryan & Deci, 2020).

Asimismo, estos dispositivos permitirían abordar experiencias de cansancio, sobrecarga y ambivalencia que suelen intensificarse en esta etapa, favoreciendo estrategias de afrontamiento adaptativas y reforzando la percepción de autoeficacia académica.

2. Talleres de orientación y proyecto profesional

En función de los resultados cualitativos, donde emergen con fuerza los intereses vinculados al desarrollo personal, la vocación y la proyección profesional, se propone el diseño de talleres de orientación centrados en la construcción del proyecto profesional post-egreso.

Estos espacios tendrían como finalidad acompañar a los estudiantes en la transición entre la etapa formativa y el ejercicio profesional, promoviendo la clarificación de metas, intereses y expectativas. La literatura señala que la posibilidad de proyectarse a futuro y visualizar objetivos claros se asocia positivamente con niveles más elevados de motivación autodeterminada (Gati & Saka, 2001; Ryan & Deci, 2020).

Desde un enfoque sistémico, estos talleres permitirían considerar la interacción entre el proyecto profesional y otros sistemas relevantes, tales como el ámbito laboral, familiar y social, reconociendo las múltiples demandas que inciden en las decisiones y elecciones

vocacionales (Bronfenbrenner, 1987). De este modo, se favorecería una mirada integral del estudiante como sujeto activo en permanente interacción con su contexto.

3. Intervenciones psicoeducativas orientadas al fortalecimiento de la motivación intrínseca

A partir de la predominancia de la motivación intrínseca observada en los resultados, se considera relevante el diseño de intervenciones psicoeducativas que promuevan su sostenimiento y fortalecimiento. Estas intervenciones podrían implementarse mediante talleres breves o módulos específicos dentro de espacios académicos ya existentes.

Los contenidos podrían incluir la conceptualización de la motivación desde la Teoría de la Autodeterminación, el reconocimiento de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación, y la identificación de factores personales y contextuales que facilitan u obstaculizan la motivación (Ryan & Deci, 2020).

El objetivo de estas propuestas sería favorecer que los estudiantes logren identificar sus propias fuentes de motivación, reforzando el sentido de elección personal y el interés genuino por el aprendizaje, aspectos que se vinculan con un mayor bienestar psicológico y con aprendizajes de mayor calidad.

4. Estrategias institucionales de prevención de la amotivación y el desgaste académico

Si bien los niveles de amotivación resultaron bajos en la muestra estudiada, su presencia, aun en porcentajes reducidos, constituye un indicador relevante para el diseño de estrategias preventivas. La amotivación se asocia a la percepción de falta de control, ausencia de propósito y dificultades para sostener el esfuerzo académico, factores que pueden impactar negativamente en la permanencia universitaria (Stover et al., 2012).

En este sentido, se propone el desarrollo de estrategias institucionales orientadas a detectar tempranamente indicadores de desmotivación y desgaste académico, tales como el ausentismo, la postergación reiterada de tareas o la expresión de malestar vinculado al cursado. Estas estrategias podrían articularse con dispositivos de orientación y acompañamiento psicológico existentes en la institución.

Asimismo, se considera relevante promover prácticas pedagógicas que favorezcan la participación activa del estudiante, el feedback constructivo y el reconocimiento del esfuerzo,

aspectos que contribuyen al fortalecimiento de la percepción de competencia y al compromiso académico (Ryan & Deci, 2020).

5. Espacios de reflexión sobre el recorrido académico y la identidad profesional

Finalmente, se propone la creación de espacios de reflexión orientados a la elaboración del recorrido académico y a la construcción de la identidad profesional del futuro psicólogo. Estos espacios permitirían resignificar la experiencia universitaria, integrar aprendizajes teóricos y prácticos, y fortalecer el sentido de pertenencia institucional.

Desde un enfoque constructivista, la identidad profesional se concibe como un proceso dinámico y en permanente construcción, que se ve influido por las experiencias formativas, los vínculos significativos y las representaciones sobre el rol profesional (Guidano, 1994; Sepúlveda, 2020). Favorecer instancias de reflexión sobre este proceso contribuiría no solo al fortalecimiento de la motivación, sino también a una inserción profesional más consciente y coherente con los valores personales.

REFERENCIAS

- Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K. y Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de Investigaciones*, 16, 109-119.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguilar, J., González, D., & Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de investigación psicológica*, 6(3), 2552-2557.
- Aguilar J, Martínez M, Valencia A, Conroy C, Girardo A. (1997). Metas de logro, competitividad y perfiles motivacionales entre estudiantes universitarios. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*.
- Aguilar J, Valencia A. (1994). Medición e interrelaciones entre temor al fracaso y morosidad. *Revista de Psicología Social y Personalidad*.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.). *Manual de psicología de la educación*, (pp. 251-271). Popular.
- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, ciencia, educación*, 25(1), 5-14.
- Angarita, J. R. (2007). Teoría de las necesidades de Maslow. Obtenido de Teoría de las necesidades de Maslow: http://doctorado.josequintero.Net/documentos/Teoria_Maslow_Jose_Quintero.pdf
- Ardila, R. (1986). *La Psicología en América Latina. Presente, pasado y futuro*. México: Siglo XXI.
- Banda-Castro, A. L. (2019). Motivación intrínseca en universitarios de una generación de futuros psicólogos. En *Visión académica 2030: estrategias en universidades mexicanas* (1 ed., pp. 256-270). Artículo 1 Incunabula.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall, NJ.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman New York:an.
- Barca-Lozano, A., Almeida, LS, Porto-Rioboo, AM, Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, JC (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28 (3), 848-85
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529
- Bleger, J. (1958). *Psicoanálisis y dialéctica materialista*. Buenos Aires. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós
- Bruno, F. E., Fernández Liporace, M., y Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 15-16.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272020000100015&script=sci_ar_text
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Colvin, M. & Rutland, F. (2008). Is Maslow's Hierarchy of Needs a Valid Model of Motivation. Louisiana Tech University. Documento en línea recuperado 15 abril de 2011 de <http://www.business.latech.edu/>
- Courel, R. & Talak, A. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro & J. F. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Dagfal, A. (2000). José Bleger y los inicios de una Psicología Psicoanalítica en Argentina en los años 60. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, N° 2, 139-172.

- Dagfal, A. (2013). *Breve historia de la psicología en la Argentina (1896–1976)* [Material de cátedra, Cátedra I, Historia de la Psicología, Módulo 4 – Primera parte]. Universidad de Buenos Aires.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2004). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Ernst M, Pine D.S. y Hardin M. (2006) Triadic model of the neurobiology of motivated behavior in adolescence. *Psychological medicine*. 2006;36:299–312.
<https://doi.org/10.1017/S0033291705005891>
- Estrada, L. (2018). *Motivación y emoción*. Fundación Universitaria del Área Andina.
<https://doi.org/10.33132/9789585539150>
- Feist, J. & Feist, G. (2006) *Theories of Personality* (sexta edición). New York: McGraw Hill
- Freud, S. (1915). The Unconscious (Standard Edition, vol. 14, pp. 159-190). London: Hogarth.
- García, G. (1978). *La entrada del psicoanálisis en la Argentina. Obstáculos y perspectivas*. Buenos Aires: Altazor.
- Guirado Aguilera, D. (2019). Estudio sobre la motivación laboral: una aplicación de la Teoría de la expectativa de Vroom.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=2XUc5kAoxQM%3D>
- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 641-652.
- García-Allen, J. (2015). *Tipos de motivación: las 8 fuentes motivacionales*. España: Psicología y Mente.

- García-Jiménez, S. (2017). La motivación. Un factor determinante en el aprendizaje. *Notandum*, 44(13), 155-162.
- Gastaldo, Z. G. (2024) La Motivación desde la integración de modelos teóricos.
- Gastaldo, Z. G. (2025). Motivaciones que mueven a las mujeres mayores de 30 años, para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de una universidad de gestión privada de Argentina [Tesis Doctoral, Universidad de Flores].
- Gastaldo, Z. G., & Rivela, C. V. (2024). Motivación y elección de carrera : un estudio cualitativo. *Calidad De Vida y Salud*, 17(2), 46-59. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/419/310>
- Guay, F., Blais, M.R., Vallerand, R.J. y Pelletier, L.G. (1999). The Global Motivation Scale. Unpublished manuscript, Université du Quebec, Montréal.
- Guay, F., Vallerand, R. y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213. doi: 10.1023/A:1005614228250.
- Guzmán, G., Ortiz, M., Díaz, J., Zamarripa, J., & Reyes, C. L. (2022). Estudio sobre motivación en estudiantes de la Universidad Tecnológica El Retoño. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 2(2), e22466.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21(1), 34-64.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2018). *Motivation and action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>
- Hermosilla, A. M. (2000a). El Mercosur como contexto de la evolución legal de la psicología argentina. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Comps.), *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*. Mar de Plata: UNMdP.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. Mc Graw Hill.

- Henríquez López, A. J. (2007). Construcción, desarrollo y validación de un cuestionario de motivos de inicio, persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono de los estudios universitarios (Doctoral dissertation).
- Homont, L. P. P., & Hernando, J. A. A. (2025). Motivación del alumnado universitario: entre desmotivación y motivación intrínseca. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19.
- Howard, J.L., Gagné, M., Morin, A.J.S. y Forest, J. (2018). Using bifactor exploratory structural equation modeling to test for a continuum structure of motivation. *Journal of Management*, 44(7), 2638-2664. doi: 10.1177/0149206316645653.
- Klappenbach, H. (2000a). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, Nº 2, 191-227.
- Klappenbach, H. (2000b). El título profesional del psicólogo en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 419-446.
- Klappenbach, H. & Pavesa, P. (1994). Una historia de la psicología en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26, 445-482.
- Koltko M. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology by the American Psychological Association* Vol. 10, No. 4, 302–317.
- Lavigne, G.L. y Vallerand, R.J. (2010) The dynamic processes of influence between contextual and situational motivation: A test of the hierarchical model in a science education setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 2343-2359.
- Lewin, K. (1936). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1097/00005053-193611000-00051>
- Litalien, D., Morin, A.J.S., Gagné, M., Vallerand, R.J., Losier, G.F. y Ryan, R.M. (2017). Evidence of a continuum structure of academic Self-Determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 67-82. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.06.010.

- Llanes Ordóñez, J.; Méndez-Ulrich, J.L. y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24(1), <https://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña, M. A., & Vistin Remache, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (septiembre).
- Lonsdale, C., Sabiston, C.M., Taylor, I.M. y Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 284-292. doi: 10.1016/j.psychsport.2010.11.003.
- López, A. (2008). Regulación motivacional en alumnos de psicología. Un enfoque desde la teoría de la autodeterminación. Tesis de Maestría en Psicología Social. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Lonsdale, C., Sabiston, C.M., Taylor, I.M. y Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 284-292. doi: 10.1016/j.psychsport.2010.11.003.
- Lozano, A. B., Almeida, L. S., Rioboo, A. M. P., Peralbo, M., & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28(3), 848-859.
- Mancuso, H. R. (2013) De los modelos de la mente; *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*; 59; 2; 6-2013; 73-75 <http://hdl.handle.net/11336/86043>
- Maslow, A. (1987). *Teoría de la motivación*. Carlos López, 7.
- Maslow, A. H. (1968). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid: Narce.

- McClelland D, Atkinson J, Clark R, Lowell E. The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts; 1953.
- Mesurado, M, B. (2008) Explicaciones psicológicas sobre la motivación y el sustrato neurobiológico que posibilita la misma. *Psicología y Psicopedagogía*; VII; 19;1-14
- Moral Pajares, E., Pedrosa Ortega, C., Gallego Valero, L., Martínez Alcalá, C., & Barreda Tarrazona, R. (2022). Motivación en estudiantes universitarios: metas vitales y actitudes de aprendizaje. *International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4060>
- Moraga, A. B. (2020). Factores que determinan la motivación por aprender en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*, 3(1), 19-27.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 10-24 <https://doi.org/10.30827/Digibug.7253>
- Naranjo Pereira, ML, (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). Mental Health Atlas 2017. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514019>
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 153-170.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, p.359-376.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academia performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. & Luque, M. L. (2006). Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Educación.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A F., García, T. & Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ), *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

- Real Academia Española. (2019). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). <https://dle.rae.es>
- Reid-Cunningham A. (2008). Maslow's Theory of Motivation and Hierarchy of Human Needs: A Critical Analysis. PhD Qualifying Examination School of Social Welfare University of California, Berkeley.
- Reina, M. F., Llamozas, B. M., y Castillo, J. L. Á. (2013). Motivación hacia el estudio en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Negotium*, 8(24), 181-195.
- Rivela, C. V., & Gastaldo, Z. G. (2024). *Motivación y elección de carrera en mujeres universitarias argentinas: Una prueba piloto*. En **Escritos en Salud Mental II** (pp. 74–85) [Publicación del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito XIII – Universidad de Flores]. <https://cplz.org.ar/wp-content/uploads/2024/07/ESCRITOS-EN-SALUD-MENTAL-II-Final.pdf#page=74>
- Roces, C., Tourón, J., González Torres, M., Núñez Pérez, J., González-Pineda, J., y González Pumaraga, S. (1998). Adaptación de la escala motivacional del MSLQ. En *V Congreso de Evaluación Psicológica*.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill
- Sempértegui Estrella, M. C. (2024). Motivación académica en estudiantes universitarios de primer y último año (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).
- Serafini, M., & Cuenya, L. (2020). Motivación: un recorrido histórico y teórico de los principales marcos conceptuales. *ConCiencia EPG*, 5(2), 15-44.
- Simons, J. A., Irwin, D. B., & Drinnien, B. A. (1987). Maslow's hierarchy of needs. Retrieved October, 9 (2009)
- Standage, M., Treasure, D., Duda, J. y Prusak, K. (2003). Validity, reliability, and invariance of the Situational Motivation Scale (SIMS) across diverse physical activity contexts. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(1), 19-43. doi: 10.1123/jsep.25.1.19.

- Stover, J. B.; Bruno, F. P.; Uriel, F. E.; Fernandez Liporace, M. M. (2017) Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*; 14; 2; 12-2017; 105-115. <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/332>
- Stover, J.B., de la Iglesia, G., Rial Boubeta, A. y Fernández Liporace, M. (2012). Academic motivation scale (AMS): Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83. doi:10.2147/PRBM.S33188.
- Tobón Zapata, Y. A., & Mosquera Lemos, M. Y. (2025). Identificar factores motivacionales educativos intrínsecos y extrínsecos en estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Man*. Appleton-Century.
- UFLO Universidad (2025) Licenciatura en Psicología. *UFLO Universidad*. <https://www.uflouniversidad.edu.ar/carrera/psicologia/#:~:text=Blended>
- UFLO Universidad (2025) Nuestra Identidad UFLO. *UFLO Universidad*. <https://www.uflouniversidad.edu.ar/nuestra-identidad/#:~:text=Desde%20su%20creaci%C3%B3n%20en%201994%2C,m%C3%A1s%20amplios%20de%20la%20sociedad>
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Briere, N.M. y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental and Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos*. De José Ingenieros a Enrique Pichon-Rivière. Buenos Aires: Paidós.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata: UNMDP.
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational behavior and human performance*, 15(2), 212-240.

Watzlawick, P., Weakland, J y Fisch, D. (1980) *Cambio*. Herder.

Ynoub, R. (2015) *Cuestión de método*. Ed. Cengage Learning.

ANEXO

Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean realizar un trabajo de investigación, cuya finalidad es conocer e indagar sobre la Autoestima y Motivación Académica en estudiantes universitarios. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se colocó al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservando siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, aceptó participar del trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma del Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Protocolo N°:

ESCALA DE MOTIVACIÓN SITUACIONAL ACADÉMICA
(Bruno, Fernández Liporace y Stover, 2020)

Para cada una de las razones expuestas a continuación, indica en qué grado coincide con los motivos por los cuales te encontrás hoy en la facultad.

¿Por qué estás en este momento en la facultad?	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Porque me supero a mí mismo/a cuando logro entender los temas de la clase de hoy.					
2. Porque disfruto aprendiendo los temas nuevos que veremos hoy.					
3. Porque en mi opinión, es importante asistir hoy a clases.					
4. Me sentiría mal conmigo mismo/a si no cumplo con mis deberes de estudiante el día de hoy.					
5. Para no acumular inasistencias.					
6. Ahora no lo sé, siento que hoy estoy perdiendo el tiempo en la facultad.					
7. Por el placer que experimento cuando observo que hoy mejoré mis destrezas/habilidades/conocimientos respecto de algunos de los contenidos de la/s asignatura/s que curso hoy.					
8. Porque me gusta aprender más sobre algunos temas de la/s clase/s de hoy.					
9. Porque sí elegí estudiar una carrera, es importante asistir a la mayor cantidad de clases que pueda.					
10. No sé para qué estoy hoy acá; no le encuentro sentido.					
11. Porque me gusta profundizar mis conocimientos sobre algunos contenidos de la/s clase/s de hoy.					
12. Porque mi futuro profesional depende de aprovechar cada día de cursada, incluyendo el de hoy.					
13. Siento que es un compromiso venir hoy.					
14. Para evitar quedarme libre por faltas.					
15. No entiendo para qué vine hoy, podría estar haciendo otra cosa.					
16. Por el placer que experimento cuando me doy cuenta que hoy me superé a mí mismo/a al poder realizar actividades que me resultaban complejas.					
17. Porque disfruto comprender mejor algunos temas de la/s clase/s de hoy.					
18. Porque forma parte de mi rutina como estudiante universitario/a estar hoy aquí.					

¿Por qué estás en este momento en la facultad?	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
19. No lo sé; no puedo entender qué hago hoy acá en la facultad.					
20. Porque asistiendo a clases podré mejorar mi rendimiento en la materia.					
21. Porque mis estudios son costeados por otros (Estado, mis padres, etc.), y no puedo darme el lujo de faltar el día de hoy.					
22. Para no malgastar una falta que seguramente necesitaré más adelante en el cuatrimestre.					
23. No sé por qué estoy en este momento en la facultad, sin duda, tengo cosas más importantes que hacer.					
24. Porque me gusta relacionar conocimientos previos con el contenido de la clase de hoy.					
25. Porque creo que soy un/a mejor estudiante si asisto a todas las clases de las asignaturas que curso hoy.					
26. No sé por qué estoy en este momento en la facultad, sin duda, tengo cosas más interesantes que hacer.					
27. Porque disfruto de venir a clase para comprender mejor los conceptos y bibliografía en general.					

Instrumento Cualitativo: Preguntas abiertas

1. ¿Crees que tu motivación es la misma desde que empezaste la carrera hasta ahora?
¿Cómo era cuando empezaste la carrera y cómo es ahora en el último año?
2. ¿Qué cosas te ayudaron o te dificultaron a mantener la motivación durante la carrera?
3. ¿Qué experiencias (en clases, prácticas, con docentes o compañeros) influyeron más en tu motivación?