

MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA (UCACUE)

Alumno/a: **AMANDA PESANTEZ**

Tutora: Bárbara Perucka

Trabajo Fin de Máster

2022/2024

Máster Universitario en Educación Universitaria

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

El objetivo de esta investigación es evaluar la motivación para el aprendizaje de estudiantes de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca, en relación con el sexo, situación de movilidad, ciclo y cantidad de asignaturas cursadas; y comparar la importancia asignada a las metas vitales, actitudes ante el aprendizaje, motivos personales, condiciones e implicaciones en el estudio y estrategias de aprendizaje según el sexo y situación de movilidad de los estudiantes.

Es un tipo de investigación cuantitativa y observacional con corte transversal que correlaciona los patrones de comportamiento observados en la motivación estudiantil.

La investigación se realizó con 318 estudiantes (204 mujeres (64.2%) y 114 hombres (35.8%)), con edades comprendidas entre los 17 y 35 años. Se trabajó con estudiantes de todos los niveles de primero a décimo ciclo. Con respecto a la situación de movilidad, el 50% de estudiantes eran foráneos y el 2.8% viajaban todos los días de su lugar de residencia fuera de Cuenca para asistir a clases; los estudiantes cursaban entre 1 y 7 asignaturas con un promedio de 6 asignaturas; únicamente fueron siete estudiantes quienes cursaban asignaturas de dos niveles de estudio de manera simultánea.

Se obtuvo como resultados y conclusiones que la mayoría de estudiantes de la muestra desarrollaron una motivación media, seguido en un pequeño porcentaje de estudiantes con motivación baja y un mínimo porcentaje de motivación alta. En relación con la motivación general de los estudiantes, demostraron que no existe relación significativa con el sexo, situación de movilidad, ciclo y cantidad de asignaturas cursadas.

Palabras clave: motivación académica, educación superior, género, actitudes aprendizaje, metas vitales.

Abstract

The objective of this research is to evaluate the learning motivation of dental students of the Catholic University of Cuenca, related to sex, mobility status, cycle and number of subjects taken and to compare the importance assigned to life goals, attitudes towards learning, personal motives, conditions and implications in the study and learning strategies according to sex and mobility status of the students.

It is a quantitative and observational cross-sectional research that correlates the behavioral patterns observed in student motivation.

The research was conducted with 318 students, 204 females (64.2%) and 114 males (35.8%), aged between 17 and 35 years. Students from all levels from the first to the tenth cycle were involved. With respect to the mobility situation, 50% of the students were foreigners and 2.8% traveled every day from their place of residence outside Cuenca to attend classes; the students were taking between 1 and 7 subjects with an average of 6 subjects; only seven students were taking subjects at two levels of study simultaneously.

The results and conclusions were that the majority of students in the sample developed a medium motivation, followed by a small percentage of students with low motivation and a minimum percentage of high motivation.

In relation to the general motivation of the students, they showed that there was no significant relationship with gender, mobility status, cycle and number of subjects taken.

Key words: academic motivation, higher education, gender, learning attitudes, life goals.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Contextualización del tema de Investigación	1
1.2 Justificación de la relevancia del tema escogido	2
1.3 Problemas y necesidades de la investigación	3
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1. Definiciones	4
2.2 Tipos de motivación	5
2.3 Funciones de la motivación	6
2.4 Las teorías de la motivación	7
2.5 El papel fundamental del docente	8
2.6 Estrategias de aprendizaje	10
2.7 Escala de motivación académica (EMA)	11
2.8 La presencia de los padres	11
3. METODOLOGÍA	13
3.1. Objetivos	13
3.1.1 Objetivo general	13
3.1.2 Objetivos específicos	13
3.1.3 Hipótesis	13
3.2 Muestra	13
3.3 Método	15
3.3.1 Principios éticos	16
3.3.2 Análisis de datos	16

3.4 Instrumentos	16
4. RESULTADOS	18
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	31
5.1. Discusión	31
5.2. Conclusiones	38
5.3. Limitaciones y prospectiva	40
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
7. ANEXOS	48

1. INTRODUCCIÓN

1.1.Contextualización del tema de investigación

Toda institución educativa necesita tener estándares de calidad, esto se da gracias a los docentes y estudiantes que recopilan información sobre las necesidades educativas. Una vez recolectadas las diferentes exigencias se da paso a las soluciones. Para Herrera, Ramírez y Roa (2004, citado por Durán et al; 2021) “la motivación es una de las formas de comprender la conducta humana, en tanto representa lo que determina una acción por parte de una persona (activación) se dirige a un objeto (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento)” (p. 445). Entendiéndose que la motivación será el medio por el cual las personas generan sus actos, esto llevado al ámbito académico hace que los profesores sean los que activen el interés en sus alumnos sobre los diversos temas a tratar en las aulas, para facilitar el alcance de su objetivo que es el aprendizaje. Por tanto, lo que se trata de evidenciar es el impulso de brindar a los estudiantes una motivación cognitivista, que se basa en lo importante que es lo que piensa el individuo frente a lo que puede pasar programándolo así para el éxito o fracaso y de esta manera se actúa sobre el sistema comportamental, fisiológico y afectivo que le generan respuestas sobre sus acciones. Al obtener de esta forma el problema suscitado en la pandemia en la educación en todos sus niveles, es pertinente mencionar que uno de sus factores afectados como es la motivación, va a ser la herramienta utilizada para retomar el interés y encaminar esta herramienta como la fuente de un mejor manejo de la enseñanza. Así, mencionar que se debe manejar dos tipos de motivación: una intrínseca, que tiene que ver con todo lo propio del estudiando, pudiendo ser las ganas y el interés que demuestre al desempeñar sus labores y otra extrínseca, que hace referencia a lo que puede aportar al alumno desde fuera, que es aquí donde juega el papel el docente y sus herramientas para poder llegar a motivar de una mejor manera y obtener mejores resultados del aprendizaje (Jaramillo, 2022).

Uno de los métodos actuales del que se puede valer como herramienta para identificar la presencia de desmotivación es el aprendizaje basado en problemas

(ABP), que funciona mediante la solución de problemas relacionados con la interacción de los estudiantes y su entorno. Éste consiste en identificar, describir, analizar y resolver tales problemas, de forma que al identificar que el estudiante presenta desmotivación aquí el docente va a ser el medio por el que esta herramienta puede ser utilizada para proyectar de mejor manera el desempeño del alumno (Vera, 2021). Cabe recalcar que dentro del concepto de motivación académica se hace referencia al resultado que tiene que dar en un estado de calidad educativa institucional. De ahí que dentro de los principales objetivos de las diferentes instituciones de educación superior debe ser plantear estrategias que contribuyan a la motivación personal y académica de cada miembro de las aulas (Durán, 2021).

1.2. Justificación de la relevancia del tema escogido

El aporte en general que se busca es la concientización del grado de motivación de los estudiantes universitarios de la Universidad Católica de Cuenca, para conocer tanto la incidencia como las causas de la motivación y desmotivación del alumnado, de esta forma llegar a un mayor grado de conciencia sobre el tema de motivación al alumno y así a obtener mejores resultados de aprendizaje.

Así, la finalidad sería conocer cuál o cuáles son las causas por las que se presenta la desmotivación en los estudiantes de manera individual, tomando como un preámbulo general la virtualidad en la educación como el agravante del mismo, y mejorar así el rendimiento y desempeño del alumno. Al lograr identificar este problema a nivel de los estudiantes, será de gran valor para la institución debido a la gestión proyectada para los docentes a manera de aprendizaje o actualización sobre este tema para gestionar el manejo de nuevas técnicas sobre la motivación a los alumnos, teniendo como resultado un aprendizaje óptimo (Polanco, 2005).

Se necesita que el docente sea creativo e innovador en sus clases. Bojorquez, (2022) al realizar el estudio midió la influencia que tienen las clases al aplicar la creatividad y motivación. En este estudio, lo que hacía era aplicar habilidades creativas y además presentaba múltiples ideas para innovar. La muestra fue de 700 alumnos. Como conclusión del estudio, la creatividad es impulsada por la motivación

intrínseca. Es por esta razón que se recomienda a los docentes tener capacitaciones para mejorar las clases e innovarlas.

1.3.Problemas y necesidades de la investigación

Para resolver la mayor problemática actual en la educación post pandemia es necesario determinar el origen de la misma, dando como resultado la obligación de los estudiantes a la adaptación de los distintos ambientes educativos. El resultado complejo de esta adecuación ha provocado una indiferencia en el ámbito de los estudios, por la complejidad del manejo de las aulas virtuales y por la apatía hacia la responsabilidad que se podía brindar en las clases presenciales, de manera que se ha podido observar el grado de productividad académica más bajo en el tiempo de pandemia. La falta de motivación de los estudiantes es la causa de la disminución en la calidad de la educación, que a su vez se debe mencionar que esta motivación llega al alumno a través de dos vías; una motivación intrínseca y otra motivación extrínseca.

El principal problema en la educación en los diferentes niveles de estudio se agravó más por la pandemia de COVID-19, debido a ciertos factores sociales, económicos y con mayor relevancia tecnológicos, creando una desigualdad para el acceso a información y a la virtualidad en la educación. De forma que, al momento de manejar la única herramienta disponible para la educación que fue los soportes digitales, se observó que la mayoría de estudiantes presentaba un nivel mínimo de competencia y de manera sustancial los más desfavorecidos fueron los que sufrieron un aprendizaje deficiente. (Banco Mundial, 2021)

A esto se le debe sumar la presencia del síndrome de *burnout*, que se presenta tanto en estudiantes como en docentes y se desarrolla cuando existe un agotamiento emocional, es decir cuando se expone constantemente a situaciones de estrés. Cada vez es mayor la tasa de personas que presentan este síndrome, volviéndose un fenómeno psicosocial y que afecta el desempeño de las actividades académicas porque provoca debilidad, falta de concentración, desinterés y desmotivación por las actividades cotidianas (Silva, 2022). De tal forma que, al evaluar algunos artículos relacionados con el tema se encuentra algunos parámetros de evaluación de la

motivación en sus diferentes niveles, siendo el de mayor importancia y como objetivo en este trabajo el de la motivación en estudiantes de tercer nivel (superior o universitaria). La metodología empleada en primera instancia de este trabajo fue el uso de la herramienta EMA (Evaluación de la Medición Académica) a los estudiantes de la Universidad Católica de Cuenca, de manera aleatoria tomados indistintamente desde quinto ciclo hasta los cursantes de décimo ciclo, de manera voluntaria aquellos que desearon participar. Posteriormente al obtener los resultados de este proyecto, la siguiente instancia es desarrollar líneas de investigación que incluyan métodos aplicables de motivación intrínseca y extrínseca, de igual manera buscar nuevas estrategias de aprendizaje que incentiven el desarrollo y mejora de las técnicas de motivación que den como resultado un aprendizaje de alta calidad para nuestros alumnos con el objeto de generar un mayor impacto a nivel regional.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Definiciones

Dentro de la actualidad existen muchos criterios acerca del tema motivación. Existen varios factores que pueden afectar e influir en la motivación estudiantil. Tenemos muchas fuentes actuales y no tan actuales que hacen que este tema sea complejo de desarrollar. Pero al mismo tiempo esto permite tener mucha información verídica para el desarrollo del tema (Polanco, 2005). Primero, debemos tener en cuenta lo que es motivación. Durán (2021) aclara “Etimológicamente la palabra motivación, proviene del latín *motus*, que significa aquello que moviliza a un individuo a realizar una actividad, en este sentido, la motivación está relacionada con los propósitos que se tienen al emprender una acción o una actividad y qué conducta debe adoptarse para alcanzarlo” (p. 444). Uno de los aspectos que genera la falta de motivación, es la relación personalizada que se da entre el profesor y el alumno. Esta falta de relación hace que el estudiante-docente tenga una perspectiva totalmente impersonal y hace que el estudiante sólo se preocupe de su materia en forma cuantitativa. Esto ha hecho que la educación sea menos humana y más técnica (Polanco, 2005). Por este motivo el estudiante debe estar lo suficientemente motivado por su profesor y carrera para que su conocimiento sea adquirido por motivación

intrínseca es decir a libre elección para su autoconocimiento; si no el aprendizaje se hace difícil y se lleva a cabo sólo por obligación sin nada de motivación.

La motivación es un proceso interno, estado o una condición. Es descrito como un anhelo que activa el comportamiento de una persona y le ayuda a buscar un camino (Zajda, 2021). Para Slavin (2020, citado por Zajda, 2021) "es un proceso interno que activa, guía y mantiene el comportamiento a lo largo del tiempo, es lo que pone en marcha, te mantiene en marcha y determina a dónde ir" (p.19).

2.2 Tipos de motivación

El alumno puede motivarse mediante dos formas: la extrínseca e intrínseca. La motivación intrínseca se observa cuando el estudiante sin presión u obligación realiza o aprende sobre un tema para satisfacción propia de haber podido llegar al máximo conocimiento; en cambio la motivación extrínseca se presenta cuando el estudiante realiza un trabajo por cumplir o tener una calificación; es decir **sólo** para poder aprobar la materia o el grado (Polanco, 2005). De esta manera nos alineamos con Ruiz (2018) "La motivación académica es el impulso en que los estudiantes se esfuerzan para conseguir metas útiles y significativas. Los alumnos necesitan de la organización adecuada de las universidades para impulsar las metas personales de cada estudiante "(p.13).

Un factor importante es cómo el estudiante ingresa a la universidad y por qué lo hace. Hay jóvenes que entran motivados porque han alcanzado un puntaje suficiente para poder escoger la carrera que ellos quieren estudiar, pero algunas veces los estudiantes entran a la universidad únicamente por presión social y familiar y así pueden llegar a escoger de una manera errónea la carrera que marcará su futuro (Polanco, 2005). La motivación es un factor importante en la parte psicológica de los estudiantes, actualmente es considerada una de las principales. Se dice que la motivación extrínseca con los incentivos o la religión causan todo lo contrario, en vez de motivar al estudiante causan un rechazo. Entonces debe haber un equilibrio entre la motivación intrínseca que genera confianza al estudiante y autoconocimiento libre y la motivación extrínseca que es utilizada normalmente para desarrollar la parte

cualitativa de una materia. El estudiante debería desarrollar ambas motivaciones (Ruiz, 2018). Como punto negativo y positivo al mismo tiempo está la relación que tiene la motivación con las condiciones de cada institución, eso hace que la motivación sea mucho más fácil de desarrollar en estudiantes de países ricos; lo que no pasaría en países de tercer mundo. Durán (2021) “otro factor motivacional está relacionado con las condiciones institucionales: los contextos sociales, las aulas académicas, los docentes, número de estudiantes en el grupo, criterios de ingreso de los estudiantes, horarios de clase, metodología docente, evaluación y relación de docentes con estudiantes” (p. 452). En resumen, la motivación extrínseca es un medio creado por el entorno para que el estudiante realice una actividad y este acto puede dar una recompensa, elogios, premios, dinero o satisfacción al docente. Por otro lado, la motivación intrínseca se observa cuando el estudiante presenta sentimientos de satisfacción frente al logro de alguna actividad. El alumno se siente feliz de poder demostrar sus capacidades. El estudiante debe buscar su motivación en sí mismo. Para poder analizar y entender la identidad y la forma de motivar al alumno es necesario tener en cuenta el “yo” del estudiante y su autoestima (Zajda, 2021).

2.3 Funciones de la motivación

Durante las clases, la motivación estudiantil puede tener 3 fases: la motivación inicial que se da en los inicios de las clases, en la cual el profesor presenta su materia y los objetivos planificados. Esta motivación inicial resultaría complicada si el alumno ya viene sin ganas de aprender y con nada de motivación desde casa (Junco, 2010). Existe otra fase de la motivación que es la fase del ejercicio: es cuando las metas de estudio dependen de ejercicios largos hasta alcanzarlos. Es decir, el estudiante debe pasar por muchas actividades, muchas veces largas para llegar a la meta final. Aquí muchas de las veces los alumnos ya terminan el ejercicio largo sin nada de motivación. La inteligencia del docente para crear nuevas oportunidades de fomentar la motivación y poder acabar el ejercicio son realmente importantes (Junco, 2010). La última fase de la motivación es el rendimiento final que se obtiene con las calificaciones finales generadas. La motivación estudiantil está relacionada con la calidad educativa. Si el estudiante alcanza sus metas de una manera intrínseca, con

el conocimiento y satisfacción de él mismo, genera o ayuda a la institución a mejorar su calidad educativa conforme avanza los ciclos de su carrera (Durán, 2021).

2.4 Las teorías de la motivación

La teoría conductista se centra en el comportamiento del estudiante. Ayuda a cambiar el comportamiento para que tenga un buen aprendizaje. Este concepto se basa en que todos los comportamientos se aprenden con interacción al entorno. Un ejemplo de conductismo sería las recompensas positivas o negativas; por ejemplo, al entregar estrellas doradas cuando un estudiante logre una respuesta correcta. A nivel universitario la recompensa sería una puntuación extra para incentivar al estudiante entorno a su desempeño. Esta teoría desarrolla un papel importante en la teoría del aprendizaje conductual y está basada en contingencias de refuerzo (Zajda, 2021). La teoría cognitiva es una alternativa a la teoría conductista. Estas dos se centran en la mente y en los procesos mentales internos. Todo es construido por el alumno y esto es elaborado por las experiencias previas que ha tenido el estudiante. El pensamiento controla el comportamiento, es decir es todo lo que el estudiante almacena en su memoria a corto y largo plazo. La teoría de la motivación está basada en la autoestima. Se utiliza para explicar cómo el estudiante evita el fracaso y como protege su autoestima. El rol del profesor es importante a este nivel para ayudar con la atribución de los éxitos y fracasos basándose en la capacidad individual y esfuerzo. La retroalimentación en esta teoría resulta fundamental (Zajda, 2021). La teoría de la motivación por objetivos se basa en el aprendizaje y en el rendimiento del alumno. Debe haber un dominio de una tarea o desarrollo de una destreza. Tener buenos resultados en un área específica es la meta de esta teoría; es decir los estudiantes tienen un objetivo en mente y una meta dirigida. La teoría sociocultural esta encargada de la participación activa en el aula. Existe una fuerte interacción social para consolidar identidades culturales. Por último, existe la teoría de la jerarquía que determina el aprendizaje como un acto personal y ayuda en el desarrollo académico de cada estudiante. Existen algunas necesidades humanas que afectan el comportamiento del estudiante, sus necesidades fisiológicas, seguridad, amor y pertenencia (Zajda, 2021). Si el estudiante presenta mayor dominio en el aula, esto

fortalece la fácil tarea de guardar todo tipo de información en memoria a largo plazo, además desarrolla un pensamiento más crítico y de autocontrol (Cabanach, 2017).

2.5 El papel fundamental del docente

El profesor puede motivar o desmotivar al alumno; un profesor puede motivar a la clase al mandar un deber o tarea de ejercicios con un tiempo definido y esperando quien acaba primero, gran cantidad de alumnos seguramente se motivarán y harán un gran esfuerzo. Por otro lado también podemos causar desmotivación en un estudiante que se valore poco y crea que no es capaz. (Tapia, 1997). Un tema interesante es que la motivación y un buen docente está altamente relacionado. Un docente que innova es muy importante, al reformar motiva a sus estudiantes a alcanzar la meta. Al igual que un docente organizado, que planifica, hace preguntas a sus estudiantes y aplica nuevas técnicas genera motivación en el alumnado (Durán, 2021). Las expectativas del profesor frente al rendimiento de los alumnos, su profesionalismo y la competencia socioemocional son factores que influyen en la motivación estudiantil. Tener una comunicación asertiva y orientarlos fomenta una relación significativa con los estudiantes generando éxito académico. Es por eso que los profesores eficaces deben ser entusiastas de enseñar y apoyar a sus alumnos además de tener grandes expectativas hacia sus estudiantes (Guralnick, 2023).

Existen dos tipos de apoyo que los profesores pueden ofrecer a sus estudiantes, el apoyo emocional y el apoyo académico. Esto también aplicaría sin duda a los estudiantes migrantes donde para motivarlos pueden usar un factor externo que sería el de cumplir una meta al cursar una titulación superior en una universidad extranjera (Guralnick, 2023).

El clima motivacional es el ambiente que desarrolla el profesor en clase. El alumno se imagina qué es lo que quiere el profesor de ellos y qué consecuencia trae el actuar de una y otra manera. Cuando los alumnos participan e interactúan en clase cambian el panorama de la clase y hacen que sea manejable y motivadora. Esto hace pensar al docente qué debería cambiar y rotar el clima de sus clases para incentivar a sus alumnos (Tapia, 1997). Algunas coordenadas para orientar la motivación del

estudiante son: el perfil del alumno, la actuación del profesor, la interacción entre ellos, el clima de la clase y el tiempo de intervención. Estas coordenadas son puntos clave de los docentes para poder analizar y despertar la motivación perdida de sus alumnos. (Tapia, 1997).

Un factor importante es cómo el estudiante es formado, Durán (2021) “Existen tres tipos de estudiantes: los orientados al dominio, los que aceptan el fracaso y los que evitan el fracaso” (p. 444). Los del primer grupo son los estudiantes que están motivados y tendrían éxito en sus actividades. El segundo grupo de estudiantes son incapaces de estudiar y aceptan el fracaso. Por último, los terceros son los estudiantes que evitan el fracaso con planificaciones de poco esfuerzo. El desarrollo de la motivación por parte del estudiante es proporcional a sus vivencias internas. Es por eso que Guralnick, (2023) presenta un estudio que relaciona el papel de la motivación, el éxito en la universidad y el desajuste de culturas aplicado a los estudiantes migrantes que vienen a estudiar a otro país. El estudio trata sobre cómo los factores socioeconómicos, raciales o étnicos influyen en la motivación del estudiante, ya que genera varias barreras sociales y culturales. En conclusión, y como aporte al estudio, los profesores podemos mejorar la motivación de los estudiantes migrantes y de bajos recursos.

En Estados Unidos los estudiantes migrantes llegan a un 56% de asistencia en la Universidad en el año 2016. Es un porcentaje alto. Comparado con sus compañeros tienen puntuaciones más bajas en pruebas estandarizadas, también tienen menor ingreso económico y este factor hace que tengan menor probabilidad de conseguir empleo al graduarse (Guralnick, 2023). Los estudiantes migrantes tienen mayor probabilidad de abandonar la universidad ya que enfrentan retos por el desajuste cultural que existe en su entorno académico.

Otro punto significativo es que el género del alumno puede influir en la motivación estudiantil. Los hombres tienen mayor motivación y confianza en las materias como matemáticas y ciencias, mientras que las mujeres en escritura y lengua. Los roles de género dependen de tres roles como son las instituciones, los padres de familia y la sociedad en la que el estudiante se desarrolla (Guralnick, 2023). Algunos factores que ayudan al desarrollo de la creatividad en el estudiante son el

entorno en donde viven, la personalidad, su cultura y la formación académica. Ciertos rasgos de personalidad que están relacionados con un líder son la audacia y la motivación (Bojorquez, 2022).

2.6 Estrategias de aprendizaje

Un punto a desarrollar son las estrategias de enseñanza como medio de motivación para el alumnado. Por ejemplo, las estrategias constructivas sirven al docente como medio de apoyo durante la enseñanza. Se encargan de funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización y mantenimiento de la atención y motivación (Díaz, 1999). El rendimiento académico puede influir directamente en el aprendizaje de los estudiantes, es por eso que Jaramillo, et al. (2022) realizan un estudio donde determinan la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y la motivación en estudiantes de la Universidad Técnica del Norte. Con 199 alumnos de muestra aplicaron un cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje. Ellos concluyen que los estudiantes utilizan herramientas que les permite un mejor rendimiento; manteniendo así un incentivo y motivación con estrategias que les permite cumplir sus metas. Los aportes de este estudio empatan con nuestro estudio ya que existe relación directa entre la calidad educativa y motivación estudiantil. Entonces el punto es que el alumnado tenga en cuenta cuáles son sus metas finales. Es decir, el estudiante debe saber cuáles son sus metas de aprendizaje y rendimiento académico. Esto ayudará a alcanzar el conocimiento máximo.

Los estudiantes deben ser aptos para ser productivos para la sociedad, es por eso que Colón et al.(2020) determinaron el efecto del uso de la estrategia de aprendizaje basado en problemas (ABP) para desarrollar destrezas como la comprensión y el análisis estadístico. El estudio se hizo en una escuela de Puerto Rico, con una muestra de 48 estudiantes. Se comprobó que el uso de ABP tuvo efecto positivo y significativo entre las variables. Los aportes de esta investigación comprueban que el uso de ABP permite trabajar a los alumnos en grupos, escogen su tema según su gusto y aprenden a desarrollar varios roles en la sociedad. Esto

aumenta su rendimiento al igual que su motivación por estudiar y aprender. Existen varios problemas presentes en el área del aprendizaje es por eso que Molina, et al.(2015) creó un estudio en donde aplicaron la técnica de ABP para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se diseñó un cuestionario para determinar si la técnica de ABP es eficaz. Como conclusión, el estudio demuestra que gracias al ABP el alumno desarrolla por sí solo su autonomía. Este estudio aporta y demuestra que la técnica de ABP permite al alumno implicarse más en el estudio y se incentiva por estudiar. Existen varias técnicas que pueden combatir la falta de motivación del alumno, entre ellas la gamnificación. El principal objetivo de esta técnica es fomentar la motivación y el rendimiento académico mediante juegos. La gamnificación ayuda a desarrollar la competencia entre alumnos y genera trabajo en equipo desarrollando la parte social del estudiante. (Seiler, 2017).

Otro método interesante para utilizar en clase son las ilustraciones que son estrategias de enseñanza para que el estudiante preste atención y se sienta motivado. Algunas ilustraciones pueden ser fotos, esquemas o gráficos. Las ilustraciones pueden promover y mejorar el interés y la motivación del alumnado (Diaz, 1999). Un ejemplo puede ser las ilustraciones humorísticas que además de motivar a los estudiantes, hacen que estén atentos y que mantengan el interés (Diaz, 1999).

2.7 Escala de motivación académica (EMA)

La motivación es un factor que hoy en día tiene gran responsabilidad frente al éxito académico. Es por eso que Reyes et al. (2022) presentó un estudio en donde su objetivo era demostrar la validación de un instrumento llamado Escala de motivación académica (EMA). La muestra del estudio fue de 1712 estudiantes en República Dominicana. Se concluyó que EMA es un excelente instrumento para realizar un análisis psicométrico y para muestras significativas. Como aporte al presente estudio, este instrumento da buenos resultados para medir la motivación académica de los estudiantes. La pérdida de la presencia de los estudiantes en las aulas se puede medir mediante el rendimiento escolar. Becerra et al. (2015) hacen un estudio donde relacionan la motivación y rendimiento escolar con variables sociodemográficas. También estudian las causas del por qué los estudiantes bajan

su rendimiento. En el estudio participaron 1453 estudiantes que validaron algunos instrumentos. En conclusión, ninguna variable sociodemográfica se relacionó con el rendimiento, pero sí con las cognoscitivas y motivacionales. Los estudiantes acusan su bajo rendimiento a causas internas.

2.8 La relación con los padres

Existe relación directa del alumno motivado y la relación con los padres. Ellos desempeñan un papel importante y fundamental en el desarrollo educativo del estudiante ya que se ha comprobado que padres muy motivados crían hijos motivados (Junco, 2010). De igual forma, la posición del estudiante en la familia, es decir número de nacimiento, influye. Los primogénitos son los más motivados comparado con los hermanos nacidos en adelante. Esto puede generar ser objetos de ambición por parte de sus padres (Junco, 2010). Existe evidencia que demuestra que el estudiante varón con pocos hermanos desarrolla metas de logro, mientras que las mujeres primogénitas desarrollan metas de aprendizaje, es decir mejor rendimiento académico (Gaeta, 2018).

El entorno familiar es un factor que se asocia con el rendimiento de los estudiantes en las universidades. Existen algunas ideas como qué tanto está enrolada la familia del estudiante en temas educativos, el nivel educativo de los padres de familia y en gran medida, las expectativas generadas por parte de la familia hacia el estudiante. La orientación parenteral es importante por la accesibilidad que tienen los padres a los temas de la universidad para poder colaborar y ayudar con sus hijos a que estén preparados para su ingreso. Muchas veces los padres carecen de acceso en casa porque ellos no tienen experiencia alguna en el aprendizaje universitario. Una mala comunicación con los hijos y la mala orientación puede generar estrés académico a los estudiantes afectando su rendimiento (Guralnick, 2023).

3.- METODOLOGÍA

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo General:

El objetivo general de esta investigación es evaluar la motivación para el aprendizaje de estudiantes de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE).

3.1.2 Objetivos específicos:

Para la ejecución del objetivo general se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las principales motivaciones de los estudiantes en cada dimensión y subdimensión.
2. Relacionar la motivación general de los estudiantes según sexo, situación de movilidad, ciclo y cantidad de asignaturas cursadas.
3. Comparar la importancia asignada a las metas vitales, actitudes ante el aprendizaje, motivos personales, condiciones e implicaciones en el estudio y estrategias de aprendizaje según el sexo y situación de movilidad de los estudiantes.

3.1.3 Hipótesis:

La motivación general de los estudiantes de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca es media.

3.2 Muestra

En esta investigación participaron estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE) que ejerce funciones en la ciudad de Cuenca, Ecuador.

La UCACUE en la Facultad de Odontología tiene 1300 estudiantes matriculados para el periodo lectivo septiembre 2023 – febrero 2024 de primero a décimo ciclo que corresponden al universo de estudio, el tamaño de muestra calculada con el 95% de confianza y 4.8% de error fue de 318 estudiantes mediante la fórmula:

$$n = \frac{NZpq}{e^2(N - 1) + Zpq}$$

En donde:

n = Tamaño de muestra buscado = 297

N = Tamaño de la población o Universo = 1300

z= Parámetro estadístico del nivel de confianza = 1.96

e= error de estimación = 0.048

p= Probabilidad de que ocurra el evento = 0.5

q= probabilidad de que no ocurra el evento = 0.5

La investigación se realizó con 318 estudiantes de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca, 204 mujeres (64.2%) y 114 hombres (35.8%), con edades comprendidas entre los 17 y 35 años con una edad media de 20.91 (DE = 2.4). Se trabajó con estudiantes de todos los niveles de primero a décimo ciclo, con una participación predominante de estudiantes de segundo ciclo. Con respecto a la situación de movilidad, el 50% de estudiantes eran foráneos y el 2.8% viajaban todos los días de su lugar de residencia fuera de Cuenca para asistir a clases.

En general los estudiantes cursaban entre 1 y 7 asignaturas con un promedio de 6 asignaturas (DE = 1), únicamente fueron siete estudiantes quienes cursaban asignaturas de dos niveles de estudio de manera simultánea. Tabla 1.

Tabla 1
Características de los participantes

		n	%
Sexo	Hombre	114	35,8
	Mujer	204	64,2
Ciclo	Primer	27	8,5
	Segundo	70	22,0
	Tercer	46	14,5
	Cuarto	15	4,7
	Quinto	58	18,2
	Sexto	27	8,5
	Séptimo	8	2,5
	Octavo	29	9,1
	Noveno	26	8,2
	Décimo	12	3,8
	Soy de Cuenca	147	46,2

Situación de	Soy Foráneo	162	50,9
movilidad	Viajo todos los días para asistir a clases	9	2,8

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia según el acceso a los estudiantes y las autorizaciones de la institución, lo que permite elegir al investigador de manera arbitraria a los sujetos de estudio (Hernández, 2021) y se recolectó la información en población cautiva con los estudiantes presentes en el aula de clase al momento de recolectar la información hasta cumplir con la cuota.

Para la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios:

Criterios de inclusión:

Estudiantes hombres y mujeres mayores de edad que asistan regularmente a clases.

Criterios de exclusión:

Estudiantes con algún tipo de trastorno emocional diagnosticado previamente y registrado.

3.3 Método

Esta investigación responde a un enfoque cuantitativo debido a la recolección de datos con base a la medición numérica y análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento, además aporta evidencias respecto a los lineamientos de investigación (Hernández et al., 2018). Es observacional porque se limita a la examinación sin la manipulación de variables, únicamente se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos a nivel correlacional con corte transversal debido a que la finalidad es la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito y además busca comprobar hipótesis en un solo tiempo de levantamiento de información (Hernández et al., 2018).

Se solicitó de manera formal escrita la aprobación para la ejecución de la investigación a las autoridades de la carrera de Odontología de la UCACUE, al tener una respuesta positiva, se levantó la información en las aulas de clase de manera presencial mediante un enlace para que se facilite la digitación de la base de datos y para evitar errores. La aceptación de participación por parte de los estudiantes se la obtuvo a través de la afirmación del consentimiento informado presente en el formato de levantamiento de información.

3.3.1 Principios éticos

El estudio asumió los principios éticos de los Psicólogos y el Código de Conducta de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017) con el cumplimiento los siguientes principios: beneficencia y no maleficencia en el uso de datos, fidelidad y responsabilidad para con la investigación, integridad y honestidad en el proceso, justicia evitando prácticas injustas, principio y respeto por los derechos y la dignidad de las personas que se presten partícipes del estudio. Para garantizar el anonimato de los estudiantes no se solicitó ningún tipo de información que pueda servir de identificación y posterior a la recolección se codificó cada cuestionario para posibilitar el análisis de datos.

3.3.2 Análisis de datos

Para analizar la información descriptiva se utilizaron medidas de tendencia central y dispersión para el análisis de dimensiones e ítems. Para establecer relaciones entre variables se inició con la comprobación de normalidad de los datos mediante la prueba Kolmogorov Smirnov, al presentarse un comportamiento no normal se tomó la decisión de trabajar con pruebas estadísticas; la prueba U Mann Whitney para la comparación de medias entre dos grupos y el coeficiente de correlación rho de Spearman para establecer correlaciones entre variables numéricas. El procesamiento de información se lo realizó en el programa estadístico JAMOVİ y la edición de tablas y gráficos en Excel 2019.

3.4 Instrumentos

El instrumento utilizado fue la *escala de autopercepción de la motivación académica personal* (Anexo 1), creada y validada por Boza y Méndez (2013) que busca evaluar la motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios, entendido como la motivación consciente para el aprendizaje, por lo que es apropiado para esta investigación. Utilizado por Moral et al. (2022), consta de 84 ítems en sentido directo, medidas en escala tipo Likert con opciones de respuesta del 1 al 7, con las consignas de que se señale las afirmaciones sobre su vida como estudiante según el grado de acuerdo o desacuerdo, así: 1= nada en absoluto, 2= muy poco, 3= poco, 4= medio, 5= bastante, 6= mucho y 7= totalmente.

La escala en la investigación de Moral et al. (2022), presentó una alta fiabilidad ($\alpha=0.915$) y responde al análisis de 5 dimensiones con elevada fiabilidad: metas vitales ($\alpha=0.855$), actitudes ante el aprendizaje ($\alpha=0.676$), motivos personales ($\alpha=0.813$), condiciones del estudio e implicación en el estudio ($\alpha=0.753$) y estrategias de aprendizaje ($\alpha=0.831$). Los resultados de fiabilidad en la presente investigación fueron: metas vitales ($\alpha=0.955$), actitudes ante el aprendizaje ($\alpha=0.876$), motivos personales ($\alpha=0.973$), condiciones e implicaciones en el estudio ($\alpha=0.935$) y estrategias de aprendizaje ($\alpha=0.956$). Para la calificación se valora cada ítem de cada dimensión mediante el análisis de medias de las respuestas, así a mayor valor mayor es la condición medida. Se puede establecer el nivel de motivación general con bajo las siguientes condiciones: motivación baja (1 – 3) motivación media (4-6) motivación alta (7) (Boza y Toscano, 2012).

Es factible utilizar este instrumento porque sus dimensiones corresponden a los objetivos de investigación, ya que permite analizar la motivación de manera general y adicionalmente analizar cada ítem para mayor precisión de interpretación.

1. *Metas vitales:* que incluyen las metas afectivas, cognitivas, auto asertivas, sociales y de tarea; corresponde a los ítems: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22.

2. *Actitudes de aprendizaje:* vinculadas a la orientación al éxito, valor de la tarea, atribución de logro interna, resignación ante el fracaso, evitación de fracaso y sobre esfuerzo y atribución de logro externo, corresponde a los ítems: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, T1, T2, T3, T4, T5, T6, AL1, AL2, AL3, AL4, AL5.

3. *Motivos personales:* que incluye motivos personales propios (de aprendizaje, expectativas personales, familia, independencia, responsabilidad, bienestar interior, superación, importancia del saber, vocación, maduración, creatividad y vida organizada) satisfacción con la experiencia (amistad y diversión) y trabajo y profesión (Exigencia de estudios y trabajo deseado), corresponde a los ítems: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20.

4. *Condiciones e implicaciones en el estudio:* en base al análisis de la competencia, planificación, individuo/grupo, esfuerzo, participación,

dedicación, lugar, responsabilidad, autonomía y persistencia, corresponde a los ítems: E1, E2, E3, E4, E5, E6, I1, I2, I4, I5, I6, I7.

5. *Estrategias de aprendizaje:* con análisis en los conocimientos previos, fuentes adecuadas, recursos diferentes, contenido relevantes, lecturas globales, síntesis, lecturas personales y anotaciones. Corresponde a los ítems: EA1, EA2, EA3, EA4, EA5, EA6, EA7, EA8, EA9, EA10.

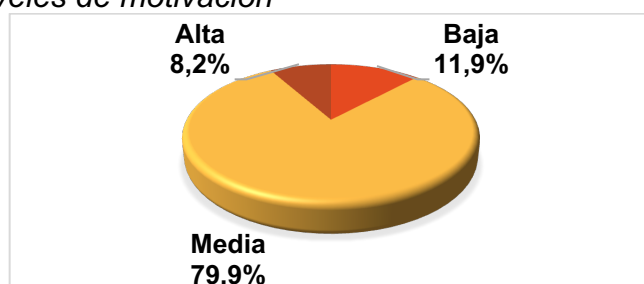
Adicionalmente se empleará una ficha que recolectará información demográfica correspondiente a sexo, edad y situación de movilidad, además de información académica como ciclo que cursa y cantidad de asignaturas cursadas (Anexo 1).

4. RESULTADOS

La puntuación general de motivación osciló entre 1.16 y 6.80 con una media aritmética de 4.93, mediana de 5.05 (DE=1) y moda de 3.19, equivalente a un nivel muestral de motivación intermedia. Los resultados revelaron una alta motivación general en el 8.2% de estudiantes y un preocupante 11.9% con nivel bajo. Ver figura 1

Figura 1

Niveles de motivación



La motivación registrada en los hombres fue de entre 1.93 y 6.59 con una media de 4.8 (DE=1.09), mientras que en las mujeres fue de entre 1.16 y 6.8 con una media de 5.02 (DE=0.94). Por otra parte, la motivación en estudiantes cuencanos fue de entre 1.54 y 6.59 M=5.0 (DE=0.95) y en los foráneos entre 1.16 y 6.67 (M=4.9; DE=1.04). No se reflejaron diferencias significativas entre

grupos ($U_{\text{sexo}} = 10242.5$; $p = 0.078$; $U_{\text{movilidad}} = 10768.5$; $p = 0.147$). Detalles en las figuras 2 y 3.

Figura 2

Puntuación de motivación según sexo

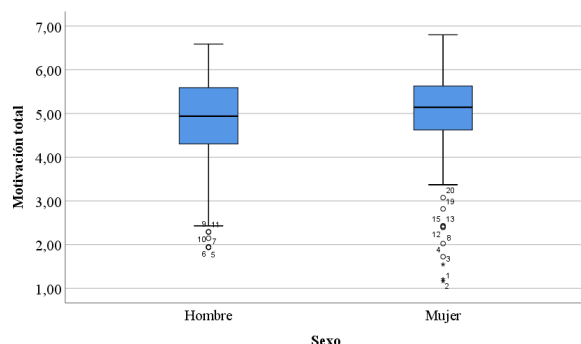
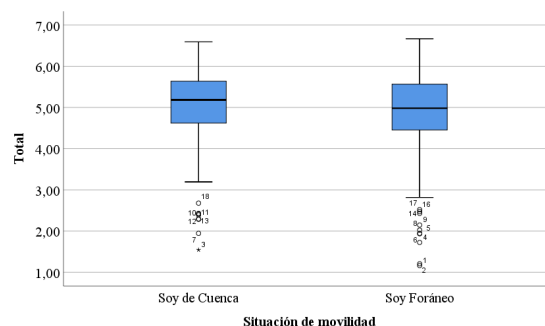


Figura 3

Puntuación de motivación según situación de movilidad



Como se puede observar en las figuras 4 y 5, no se reflejó relación entre el puntaje de motivación y el ciclo cursado por los estudiantes ($r_s = -0.041$; $p = 0.466$) ni entre la motivación y la cantidad de asignaturas cursadas ($r_s = -0.057$; $p = 0.310$).

Figura 4

Motivación y ciclo cursado por los estudiantes

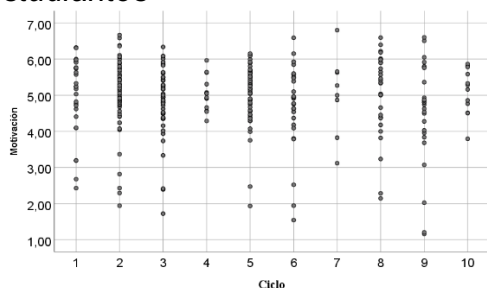
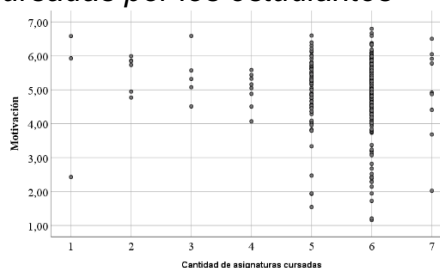


Figura 5

Motivación y cantidad de asignaturas cursadas por los estudiantes



Con respecto a las metas vitales se identificó que la predominante fue estudiar para tener un futuro mejor correspondiente a metas de tarea, seguido por estudiar para tener éxito en la vida dentro de las metas auto asertivas y estudiar para saber perteneciente a las metas cognitivas, mientras que las metas vitales más débiles fueron: estudiar para tranquilizarse y evitar estrés dentro de las metas afectivas y estudiar para ser mejor que los demás como parte de las auto asertivas. Ver tabla 2.

Tabla 2
Metas vitales

D	¿Qué tan de acuerdo se encuentra?	M	Me	Mo	DE
Afectivas	Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	3,54	4	Medio	1,69
	<i>Estudio para tranquilizarme, para evitar el estrés</i>	3,16	3	Poco	1,62
	Estudio porque me hace ser más feliz	4,23	4	Mucho	1,54
	Estudiar me produce satisfacción	4,48	5	Mucho	1,47
	Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, enérgico	4,08	4	Medio	1,50
Cognitivas	Estudio para saber	5,22	6	Mucho	1,30
	Estudio para comprender en profundidad la materia	5,14	6	Mucho	1,34
	Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	5,07	6	Mucho	1,36
	Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	4,86	5.5	Mucho	1,47
Auto asertivas	Estudio para sentirme único, diferente a los demás	3,94	4	Mucho	1,82
	Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	4,79	5	Mucho	1,55
	<i>Estudio para ser mejor que los demás</i>	3,88	4	Mucho	1,85
	Estudio para tener éxito en la vida	5,28	6	Mucho	1,34
	Estudio para ser valorado por los demás	4,12	5	Mucho	1,82
	Estudio para integrarme en la sociedad	4,14	5	Mucho	1,75
Sociales	Estudio para asumir una responsabilidad social	4,63	5	Mucho	1,66
	Estudio para promover la justicia y la equidad	4,59	5	Mucho	1,62
	Estudio para poder ayudar a otros	5,20	6	Mucho	1,37
	Estudio para ser competente en mi materia o tarea	5,04	6	Mucho	1,46
De tarea	Estudio para tener un futuro mejor	5,30	6	Mucho	1,36
	Estudio para ganar dinero	5,14	6	Mucho	1,43
	Estudio para tener una vida segura	5,21	6	Mucho	1,42

Nota: M= Media; Me= Media; Mo=Moda; D=Dimensión. La moda se expresa según el equivalente de lo propuesto por la escala 1=Nada en absoluto; 2=Muy poco, 3= poco; 4= medio; 5= bastante; 6 = mucho; 7= totalmente, en referencia a que tan de acuerdo se encuentran con cada premisa

Las mujeres presentaron mayores motivaciones específicas cognitivas, auto asertivas, sociales y de tarea en comparación a los hombres ($p<.05$). Las diferencias se detectan principalmente en lo referido a confianza, libertad, valoración, equidad y aspiraciones económicas. Ver tabla 3.

Tabla 3
Metas vitales según sexo

Metas	Item	Hombre			Mujer			U	p
		M	M e	D E	M	M e	DE		
Afectivas	Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	3,4	4,0	1,7	3,6	4,0	1,7	10966,5	.393
	Estudio para tranquilizarme, para evitar el estrés	3,1	3,0	1,6	3,2	3,0	1,6	11302,5	.673
	Estudio porque me hace ser más feliz	4,2	4,0	1,6	4,2	4,0	1,5	11622,5	.994
	Estudiar me produce satisfacción	4,3	5,0	1,6	4,6	5,0	1,4	10741,5	.245
	Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, enérgico	4,1	4,0	1,5	4,1	4,0	1,5	11429,5	.797
Cognitivas	Estudio para saber	5,2	6,0	1,3	5,3	6,0	1,3	11451,0	.794
	Estudio para comprender en profundidad la materia	5,1	6,0	1,4	5,2	6,0	1,3	10982,0	.355
	Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	5,0	5,0	1,3	5,1	6,0	1,4	10488,0	.107
	Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	4,6	5,0	1,6	5,0	6,0	1,4	9594,5	.005*
Autoasertivas	Estudio para sentirme único, diferente a los demás	3,7	4,0	1,8	4,1	4,0	1,8	9970,5	.031*
	Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	4,5	5,0	1,7	4,9	6,0	1,5	10026,0	.030*
	Estudio para ser mejor que los demás	3,9	4,0	1,9	3,9	4,0	1,8	11607,0	.978
	Estudio para tener éxito en la vida	5,0	6,0	1,5	5,4	6,0	1,2	9528,0	.001*
	Estudio para ser valorado por los demás	3,8	4,0	1,8	4,3	5,0	1,8	9603,0	.008*
	Estudio para integrarme en la sociedad	3,9	4,0	1,8	4,3	5,0	1,7	10191,0	.061
Sociales	Estudio para asumir una responsabilidad social	4,2	5,0	1,8	4,9	6,0	1,5	9189,5	.001*
	Estudio para promover la justicia y la equidad	4,3	5,0	1,7	4,8	5,0	1,5	9691,0	.010*
	Estudio para poder ayudar a otros	5,0	6,0	1,5	5,3	6,0	1,3	10331,0	.051

	Estudio para ser competente en mi materia o tarea	5,0	6,0	1,4	5,1	6,0	1,5	10835,5	.254
Tarea	Estudio para tener un futuro mejor	5,2	6,0	1,4	5,4	6,0	1,3	10551,0	.081
	Estudio para ganar dinero	4,9	6,0	1,6	5,3	6,0	1,3	10273,5	.045*
	Estudio para tener una vida segura	5,0	6,0	1,5	5,3	6,0	1,4	9477,0	.001*

Nota: M= Media; Me= Media. U= U Mann Withney; p=significancia estadística; *p(<.05)

Según la situación de movilidad de los estudiantes se identificaron diferencias significativas específicas ($p<.05$) en una meta afectiva: estudio para tranquilizarme, para evitar el estrés, con mayor puntuación en los foráneos; una meta cognitiva (estudio para saber) y una meta social (estudio para ser competente en mi materia o tarea) con mayor puntuación en los estudiantes cuencanos. Ver tabla 4.

Tabla 4
Metas vitales según situación de movilidad

Metas	Item	Cuencanos			Foráneos			U	p
		M	Me	D E	M	Me	D E		
Afectivas	Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	3,5	4,0	1,7	3,6	4,0	1,6	11342,5	.465
	Estudio para tranquilizarme, para evitar el estrés	3,0	3,0	1,6	3,3	3,0	1,6	10142,0	.022*
	Estudio porque me hace ser más feliz	4,3	4,0	1,6	4,1	4,0	1,5	10993,5	.233
	Estudiar me produce satisfacción	4,5	5,0	1,6	4,4	5,0	1,4	11196,5	.351
	Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, energético	4,0	4,0	1,6	4,1	4,0	1,4	11697,5	.785
Cognitivas	Estudio para saber	5,4	6,0	1,2	5,1	6,0	1,4	10360,0	.023*
	Estudio para comprender en profundidad la materia	5,2	6,0	1,2	5,0	6,0	1,4	10694,5	.084
	Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	5,2	6,0	1,3	4,9	6,0	1,4	10639,5	.074
	Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	4,8	6,0	1,6	4,9	5,0	1,4	11795,5	.879
Autoasertivas	Estudio para sentirme único, diferente a los demás	3,9	4,0	1,9	4,0	4,0	1,7	11682,5	.770
	Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	4,7	5,0	1,7	4,8	5,0	1,4	11815,5	.901

	Estudio para ser mejor que los demás	3,8	4,0	1,9	4,0	4,0	1,8	11386,0	.497
	Estudio para tener éxito en la vida	5,3	6,0	1,4	5,3	6,0	1,3	11576,5	.608
	Estudio para ser valorado por los demás	4,1	5,0	1,9	4,1	5,0	1,8	11854,0	.945
	Estudio para integrarme en la sociedad	4,2	5,0	1,7	4,0	4,0	1,8	11130,5	.311
Sociales	Estudio para asumir una responsabilidad social	4,7	5,0	1,6	4,5	5,0	1,7	11233,5	.364
	Estudio para promover la justicia y la equidad	4,7	5,0	1,6	4,5	5,0	1,6	11330,5	.440
	Estudio para poder ayudar a otros	5,3	6,0	1,3	5,1	6,0	1,4	10945,5	.149
	Estudio para ser competente en mi materia o tarea	5,2	6,0	1,4	4,9	6,0	1,5	10206,5	.015*
Tarea	Estudio para tener un futuro mejor	5,4	6,0	1,3	5,2	6,0	1,5	11048,5	.164
	Estudio para ganar dinero	5,2	6,0	1,4	5,1	6,0	1,5	11190,5	.288
	Estudio para tener una vida segura	5,3	6,0	1,4	5,1	6,0	1,5	11004,5	.164

Nota: M= Media; Me= Mediana. U= U Mann Withney; p=significancia estadística; *p(<.05)

Por otra parte, con respecto a las actitudes del aprendizaje se identificó que la actitud principal era atribuirse los éxitos de sí mismo como parte de las atribuciones de logro, seguido por pensar ser capaz de hacer bien la tarea perteneciente a las actitudes ante la tarea, mientras las actitudes más débiles del aprendizaje correspondieron a realizar solamente las tareas que le interesan como parte de actitudes ante la tarea y ser indiferente a realizar bien una tarea dentro de las actitudes ante el estudio. Ver tabla 5.

Tabla 5
Actitudes de aprendizaje

D	¿Qué tan de acuerdo se encuentra?	Medi a	M e	Moda	DE
Actitudes ante el estudio	Me implica mucho en las actividades académicas	4,61	5	Mucho	1,57
	Confío en obtener buenas calificaciones	5,09	5	Mucho	1,53
	Tengo miedo a fracasar en mis estudios	5,23	6	Totalmente	1,78
	Estudiar me genera ansiedad	4,47	4	Bastante	1,70

	Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	3,21	3	Poco	1,74
	Me preocupa hacer todo bien	4,77	5	Totalmente	1,87
	<i>Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea</i>	3,02	3	Muy poco	1,79
Actitudes ante la tarea	Las tareas fáciles me parecen más atractivas	4,00	4	Bastante	1,80
	<i>Hago solamente las tareas que me interesan</i>	2,34	2	Muy poco	1,63
	Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles	5,13	6	Totalmente	1,89
	Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea	5,40	6	Totalmente	1,64
	Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad	4,16	4	Bastante	1,86
	Las dificultades me motivan, suponen un reto para mí	4,96	5	Totalmente	1,71
Atribuciones de logro	Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad	3,62	4	Muy poco	1,97
	Atribuyo mis éxitos a mí mismo	5,59	6	Totalmente	1,67
	Atribuyo mis fracasos a consecuencias externas a mí	3,84	4	Muy poco	2,06
	Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas	4,83	5	Totalmente	1,82
	Me desmotivo fácilmente	4,33	4	Totalmente	1,98

Nota: M= Media; Me= Media; D= Dimensiones. La moda se expresa según el equivalente de lo propuesto por la escala 1=Nada en absoluto; 2=Muy poco, 3= poco; 4= medio; 5= bastante; 6 = mucho; 7= totalmente, en referencia a que tan de acuerdo se encuentran con cada premisa

Se identificaron diferencias significativas de las actitudes al aprendizaje según el sexo de los estudiantes ($p < .05$). Fueron las mujeres quienes presentaron mayor miedo, ansiedad y preocupación, mientras que los hombres tenían mayor tendencia a retrasar sus tareas. Con respecto a las actitudes hacia las tareas los hombres tenían mayor tendencia a realizar solamente a las tareas que les interesan y finalmente las mujeres en las atribuciones de logro tenían la tendencia a desmotivarse fácilmente. Ver tabla 6.

Tabla 6

Actitudes ante el aprendizaje según sexo

D	Item	Hombre			Mujer			U	p
		M	Me	DE	M	Me	DE		
Actitud ante el estudio	Me implico mucho en las actividades académicas	4,6	5,0	1,6	4,6	5,0	1,5	11503,5	.872
	Confío en obtener buenas calificaciones	5,0	5,0	1,6	5,1	5,0	1,5	11424,0	.791
	Tengo miedo a fracasar en mis estudios	4,9	5,0	1,8	5,4	6,0	1,7	9242,0	.002*
	Estudiar me genera ansiedad	4,2	4,0	1,8	4,6	4,0	1,6	10038,5	.040*
	Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	3,5	3,0	1,8	3,1	3,0	1,7	10072,0	.044*
	Me preocupa hacer todo bien	4,5	4,5	1,8	4,9	5,0	1,9	10082,0	.046*
	Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea	3,2	3,0	1,7	2,9	3,0	1,8	10540,0	.158
Actitudes ante la tarea	Las tareas fáciles me parecen más atractivas	3,9	4,0	1,8	4,0	4,0	1,8	11431,0	.799
	Hago solamente las tareas que me interesan	2,7	2,0	1,8	2,1	1,0	1,5	9513,5	.004*
	Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles	4,9	5,0	2,0	5,3	6,0	1,8	10363,5	.098
	Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea	5,2	6,0	1,8	5,5	6,0	1,5	10812,5	.284
	Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad	3,9	4,0	1,8	4,3	4,0	1,9	10343,0	.098
	Las dificultades me motivan, suponen un reto para mí	4,9	5,0	1,8	5,0	5,0	1,7	11223,5	.600
Atribuciones de éxito	Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad	3,7	4,0	2,1	3,6	4,0	1,9	11319,0	.691
	Atribuyo mis éxitos a mí mismo	5,3	6,0	1,9	5,8	6,0	1,5	10232,5	.062
	Atribuyo mis fracasos a consecuencias externas a mí	3,8	4,0	2,1	3,9	4,0	2,0	11295,0	.669
	Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas	4,8	5,0	1,9	4,9	5,0	1,8	11465,5	.834
	Me desmotivo fácilmente	3,8	4,0	2,0	4,6	5,0	1,9	9023,0	.001*

Nota: M= Media; Me= Mediana. U= U Mann Withney; p=significancia estadística; *p(<.05)

Las actitudes hacia el aprendizaje no presentaron relación con la situación de movilidad de los estudiantes (p > .05). Detalles en el anexo 2

Con respecto a los motivos personales se identificó que la característica más intensa fue estudiar porque la profesión que quiere ejercer requiere de ese tipo de estudios, seguido por decidir estudiar esa carrera para trabajar en algo que le gusta y estudiar porque quieren que se cumpla sus expectativas, así también el motivo personal más débil fue conocer gente nueva y entablar amistades. Ver tabla 7

Tabla 7**Motivos personales**

¿Qué tan de acuerdo se encuentra?	Media	Me	Moda	DE
<i>Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades</i>	4,14	4	Medio	1,77
Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	5,79	6	Totalmente	1,52
Estudio en la universidad porque me divierto también mucho	4,83	5	Totalmente	1,78
La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	5,40	6	Totalmente	1,75
Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	5,96	7	Totalmente	1,56
La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	5,63	6	Totalmente	1,76
Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	5,53	6	Totalmente	1,79
Estudio porque va a aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	5,83	7	Totalmente	1,62
Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	4,91	5	Bastante	1,71
Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios	6,02	7	Totalmente	1,48
Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	5,70	7	Totalmente	1,78
Mis estudios me hacen sentir más responsable	5,86	7	Totalmente	1,56
Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta.	5,99	7	Totalmente	1,58
Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	5,72	6	Mucho	1,64
Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	5,92	7	Totalmente	1,58
Pienso que los estudios son muy importantes, por eso estudio	5,92	7	Totalmente	1,52
Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	5,63	6	Mucho	1,67
Estudio para educarme, para madurar como persona	5,87	6.5	Totalmente	1,53
Me gusta implicarme en actividades creativas	5,52	6	Mucho	1,65
Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	5,71	6	Mucho	1,61

Nota: M= Media; Me= Mediana; D= Dimensiones. La moda se expresa según el equivalente de lo propuesto por la escala 1=Nada en absoluto; 2=Muy poco, 3= poco; 4= medio; 5= bastante; 6 = mucho; 7= totalmente, en referencia a que tan de acuerdo se encuentran con cada premisa

La importancia otorgada a los motivos personales fue muy distinta entre hombres y mujeres en 14 de las 20 evaluadas. Las mujeres evidentemente presentaban mayor importancia a los motivos personales ($p < .05$). Ver tabla 8.

Tabla 8
Motivos personales según sexo

	Hombre			Mujer			U	p
	M	Me	DE	M	Me	DE		
Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	4,1	4,0	1,8	4,1	4,0	1,8	11527,5	.896
Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	5,5	6,0	1,7	6,0	7,0	1,4	9606,0	.006*
Estudio en la universidad porque me divierte también mucho	4,8	5,0	1,8	4,8	5,0	1,8	11600,0	.971
La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	5,3	6,0	1,8	5,5	6,0	1,7	11071,0	.463
Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	5,6	6,0	1,7	6,2	7,0	1,4	9321,5	.001*
La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	5,4	6,0	1,8	5,8	7,0	1,7	9843,5	.015*
Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	5,2	6,0	1,9	5,7	6,0	1,7	9764,5	.013*
Estudio porque va a aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	5,5	6,0	1,8	6,0	7,0	1,5	9269,5	.001*
Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	4,8	5,0	1,8	4,9	5,0	1,7	11481,0	.849
Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios	5,8	6,0	1,6	6,2	7,0	1,4	9728,5	.007*
Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	5,4	6,0	1,9	5,9	7,0	1,7	9926,5	.018*
Mis estudios me hacen sentir más responsable	5,5	6,0	1,8	6,1	7,0	1,4	9142,5	.001*
Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta.	5,7	6,0	1,7	6,2	7,0	1,5	9527,0	.003*
Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	5,4	6,0	1,8	5,9	7,0	1,5	9872,0	.018*
Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	5,6	6,0	1,8	6,1	7,0	1,5	9705,5	.008*
Pienso que los estudios son muy importantes, por eso estudio	5,6	6,0	1,7	6,1	7,0	1,4	9303,5	.001*
Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	5,3	6,0	1,9	5,8	6,0	1,5	9911,5	.022*
Estudio para educarme, para madurar como persona	5,5	6,0	1,6	6,1	7,0	1,4	9203,5	.001*

Me gusta implicarme en actividades creativas	5,4	6,0	1,8	5,6	6,0	1,6	10994,5	.402
Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	5,6	6,0	1,6	5,8	6,0	1,6	10738,5	.232

Nota: M= Media; Me= Media. U= U Mann Withney; p=significancia estadística; *p(<.05)

No se reportó ninguna relación entre los motivos personales de los estudiantes y la situación de movilidad ($p < .05$). Anexo 3. Por otra parte, se identificó que asistir a clases todos los días y llevar las asignaturas al día eran las características predominantes en la implicación en el estudio; mientras que las condiciones de estudio más débiles fueron elaborar un horario previo de estudios y actividades, seguido por dedicar bastante tiempo al estudio de 4 horas o más, como condiciones del estudio. También se detectó que los estudiantes prefieren estudiar solos. Detalles en la tabla 9.

Tabla 9

Condiciones e implicación en el estudio

		Media	Me	Moda	DE
Condiciones del estudio	Me considero un estudiante competente	4,94	5	Medio	1,66
	Prefiero estudiar solo	5,08	5	Totalmente	1,74
	El trabajo de grupo me parece eficaz	4,52	5	Medio	1,80
	Elaboro un horario previo de estudio y actividades	4,20	4	Medio	1,84
	Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	4,27	4	Medio	1,64
	Estudio en un lugar adecuado para ello	5,01	5	Totalmente	1,71
Implicación en el estudio	Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	5,51	6	Totalmente	1,55
	Participo habitualmente en las clases	4,65	5	Medio	1,59
	Me considero responsable como estudiante	5,40	6	Totalmente	1,51
	Como estudiante soy bastante autónomo	5,24	5	Totalmente	1,57
	Asisto a clase todos los días	5,77	6	Totalmente	1,59
	Suelo llevar las asignaturas al día	5,64	6	Totalmente	1,53

Nota: M= Media; Me= Media; D= Dimensiones. La moda se expresa según el equivalente de lo propuesto por la escala 1=Nada en absoluto; 2=Muy poco, 3= poco; 4= medio; 5= bastante; 6 = mucho; 7= totalmente, en referencia a que tan de acuerdo se encuentran con cada premisa

Las condiciones del estudio no se relacionaron con el sexo de los estudiantes ($p > .05$). Sin embargo, dos implicaciones del estudio específicas fueron significativamente mayores en las mujeres ($p < .05$) y correspondieron a esforzarse en sus estudios y considerarse responsable. Ver tabla 10

Tabla 10*Condiciones del estudio e implicaciones del estudio según sexo*

D	Item	Hombre			Mujer			U	p
		M	Me	DE	M	Me	DE		
Condiciones del estudio	Me considero un estudiante competente	5,1	5,0	1,6	4,8	5,0	1,7	10517,5	.149
	Prefiero estudiar solo	5,2	5,0	1,7	5,0	5,0	1,8	11130,5	.517
	El trabajo de grupo me parece eficaz	4,6	5,0	1,8	4,5	4,5	1,8	11014,5	.428
	Elaboro un horario previo de estudio y actividades	4,2	4,0	1,9	4,2	4,0	1,8	11402,5	.771
	Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	4,2	4,0	1,7	4,3	4,0	1,6	11406,5	.774
	Estudio en un lugar adecuado para ello	4,9	5,0	1,7	5,1	5,0	1,7	10801,0	.284
Implicación en el estudio	Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	5,3	6,0	1,6	5,6	6,0	1,5	9928,0	.025*
	Participo habitualmente en las clases	4,7	5,0	1,7	4,6	4,0	1,5	11069,0	.468
	Me considero responsable como estudiante	5,2	5,0	1,5	5,5	6,0	1,5	10008,5	.034*
	Como estudiante soy bastante autónomo	5,1	5,0	1,6	5,3	5,0	1,5	10985,5	.403
	Asisto a clase todos los días	5,7	6,0	1,7	5,8	6,0	1,6	11207,5	.567
	Suelo llevar las asignaturas al día	5,6	6,0	1,6	5,7	6,0	1,5	11139,5	.516

Nota: M= Media; Me= Mediana. U= U Mann Withney; p=significancia estadística; *p(<.05)

Los estudiantes cuencanos se consideraron estudiantes competentes y además prefieren estudiar solos en una medida significativamente mayor que los foráneos ($p < .05$). Las implicaciones del estudio no fueron distintas según la situación de movilidad. Detalles en la tabla 10

Tabla 10*Condiciones del estudio e implicaciones del estudio según situación de movilidad*

D	Item	Cuencanos			Foráneos			U	p
		M	Me	DE	M	Me	DE		
Condiciones del estudio	Me considero un estudiante competente	5,2	5,0	1,6	4,8	5,0	1,7	10248,0	.031*
	Prefiero estudiar solo	5,3	6,0	1,6	4,8	5,0	1,8	10067,0	.016*
	El trabajo de grupo me parece eficaz	4,7	5,0	1,8	4,4	4,5	1,7	10916,5	.200
	Elaboro un horario previo de estudio y actividades	4,1	4,0	2,0	4,2	4,0	1,7	11648,5	.738

	Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	4,3	4,0	1,8	4,2	4,0	1,5	11263,0	.404
	Estudio en un lugar adecuado para ello	5,2	6,0	1,7	4,9	5,0	1,7	10521,5	.072
Implicación en el estudio	Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	5,6	6,0	1,5	5,4	6,0	1,6	10762,5	.132
	Participo habitualmente en las clases	4,8	5,0	1,7	4,5	4,0	1,5	10508,0	.069
	Me considero responsable como estudiante	5,5	6,0	1,5	5,3	5,0	1,6	10786,5	.142
	Como estudiante soy bastante autónomo	5,4	6,0	1,5	5,1	5,0	1,6	10560,0	.079
	Asisto a clase todos los días	5,9	7,0	1,5	5,6	6,0	1,7	10732,5	.109
	Suelo llevar las asignaturas al día	5,8	6,0	1,4	5,5	6,0	1,6	10453,0	.053

Nota: M= Media; Me= Media. U= U Mann Withney; p=significancia estadística; *p(<.05)

Finalmente, con respecto a las estrategias de aprendizaje se determinó que la estrategia sobresaliente fue realizar anotaciones al margen o en un papel cuando leen y estudian, seguido por ser capaz de distinguir los contenidos más relevantes, mientras que la estrategia de aprendizaje menos utilizada fue realizar lecturas globales. Tabla 11

Tabla 11
Estrategias de aprendizaje

	M	Me	Moda	DE
Utilizo mis conocimientos previos	5,2 5	5	Totalment e	1,6 3
Selecciono las fuentes adecuadas	5,2 0	5	Totalment e	1,6 2
Utilizo recursos diferentes	5,2 3	5	Totalment e	1,5 4
Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	5,3 3	6	Totalment e	1,5 4
<i>Realizo lecturas globales</i>	4,8 8	5	<i>Medio</i>	1,6 5
Realizo síntesis de los contenidos	5,0 1	5	Totalment e	1,6 6
Hago lecturas personales	4,9 8	5	Bastante	1,6 4
Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	5,5 6	6	Totalment e	1,5 9
<i>Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas</i>	4,5 4	5	<i>Medio</i>	1,7 5

Utilizo materiales complementarios	5,0 3	5	Totalment e	1,6 9
------------------------------------	----------	---	----------------	----------

Nota: M= Media; Me= Media; D= Dimensiones. La moda se expresa según el equivalente de lo propuesto por la escala 1=Nada en absoluto; 2=Muy poco, 3= poco; 4= medio; 5= bastante; 6 = mucho; 7= totalmente, en referencia a que tan de acuerdo se encuentran con cada premisa

En relación a las estrategias de aprendizaje según el sexo de los estudiantes se determinó que las mujeres realizaban síntesis de los contenidos y anotaciones al margen en una medida muy superior a los hombres ($p < .05$). Tabla 12. Finalmente, las estrategias no fueron distintas según la situación de movilidad de los estudiantes. Anexo 4.

Tabla 12
Estrategias de aprendizaje según sexo

	Hombre			Mujer			U	p
	M	Me	DE	M	Me	DE		
Utilizo mis conocimientos previos	5,1	5,0	1,8	5,3	5,0	1,5	11019,5	.427
Selecciono las fuentes adecuadas	5,0	5,0	1,7	5,3	5,5	1,5	10396,0	.109
Utilizo recursos diferentes	5,1	5,0	1,6	5,3	5,0	1,5	11242,5	.616
Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	5,1	5,0	1,6	5,4	6,0	1,5	10457,5	.127
Realizo lecturas globales	4,7	5,0	1,7	5,0	5,0	1,6	10507,5	.146
Realizo síntesis de los contenidos	4,7	5,0	1,8	5,2	5,0	1,6	10086,5	.046*
Hago lecturas personales	4,8	5,0	1,7	5,1	5,0	1,6	10368,0	.102
Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	5,2	6,0	1,7	5,7	6,0	1,5	9548,5	.006*
Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas	4,3	4,0	1,7	4,7	5,0	1,7	10143,0	.055
Utilizo materiales complementarios	4,9	5,0	1,7	5,1	5,0	1,7	10556,5	.165

*Nota: M= Media; Me= Media. U= U Mann Withney; p=significancia estadística; *p(<.05)*

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión

La formación universitaria está condicionada por variables motivacionales, así como metas vitales, actitudes de aprendizaje, condiciones e implicaciones de estudio y estrategias de aprendizaje como las dimensiones y subdimensiones valoradas en el presente estudio. Pintrich y Schunk (2006) determinan la motivación como el

protocolo que se direcciona hacia un fin que lo sostienen, interpretándolo en contexto como el incentivo propio o que llega a las personas para cumplir un objetivo. Todas ellas determinan los resultados del alumnado. Uno de los principales problemas al llegar a la Universidad es utilizar la práctica de la memoria (Frese y Stewart, 1984). Tomando en cuenta esta información, el docente universitario debería encontrar una solución a este déficit con el que llegan la mayor parte de estudiantes. Hoy en día en algunas casas de estudio de educación superior sobre todo de Estados Unidos promueven la utilización de protocolos que tienen como fin mejorar la motivación y las estrategias de aprendizaje (Crawford, 1992; Pintrich et al.; 1986; Weinstein, 1992). En Cuenca-Ecuador no se ha utilizado en la actualidad algunas de estas técnicas motivacionales debido a la falta de líneas de investigación relacionadas con este tema. En el presente trabajo se ha logrado identificar y analizar los factores condicionantes de la motivación en un grupo de alumnos universitarios de la Carrera de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca.

De acuerdo a lo analizado se presenta una motivación de nivel intermedio basándose en la valoración general de motivación que osciló entre 1.16 y 6.80 con una media aritmética de 4.93, mediana de 5.05 (DE=1) y moda de 3.19. Se reveló una alta motivación general en el 8.2% de estudiantes y un preocupante valor de 11.9% con nivel bajo, que, a pesar de ser una valoración inferior, no deja de ser llamativo el enfoque que se tiene que observar debido a que al momento de motivar a los estudiantes debe prevalecer la motivación casi total y el valor mínimo se debe contextualizar a ciertos tipos de alteraciones de aprendizaje propio de cada uno.

Tomando en cuenta la variable sexo la motivación registrada en los hombres fue de entre 1.93 y 6.59 con una media de 4.8 (DE=1.09), mientras que en las mujeres fue de entre 1.16 y 6.8 con una media de 5.02 (DE=0.94). En el caso de la variable movilidad, la motivación en estudiantes cuencanos fue de entre 1.54 y 6.59 M=5.0 (DE=0.95) y en los foráneos entre 1.16 y 6.67 (M=4.9; DE=1.04). No se reflejaron diferencias significativas entre los grupos de sexo y movilidad.

Además, no se encontró relación entre el puntaje de motivación y el ciclo cursado por los estudiantes ni entre la motivación y la cantidad de asignaturas cursadas. Se tiene una referencia en relación a estos resultados ya que se presentan en diversas bibliografías otros factores que se tiene que asociar para lograr identificar de manera más óptima y directa como; destrezas propias, autopercepción de sí

mismo, hábitos de estudio y sobre todo expectativas de sí condicionadas a sus objetivos.

En cuanto a las metas vitales Moral et al. (2022) determinan como predominantes un futuro mejor, ganar dinero, mantener una vida plena y segura e implementar su conocimiento para dominar la materia. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el presente estudio, teniendo como metas vitales predominantes: estudiar para tener un futuro mejor (metas de tarea), estudiar para tener éxito en la vida (metas auto asertivas) y estudiar para saber (metas cognitivas). Presentan un denominador común predominante, independientemente de los lugares etnográficos dónde se tomaron las muestras y capta la atención la similitud de los valores alcanzados.

En cuanto a las metas vitales débiles mencionó algunas como satisfacción personal, sentirse con buena salud, vigoroso, tener mayor aceptación por los demás y ser único. Estos resultados son distintos a los determinados como son: estudiar para tranquilizarse y evitar estrés ($M= 3,16$) dentro de las metas afectivas; y similares a estudiar para ser mejor que los demás como parte de las auto asertivas ($M=3,88$). A través de la interpretación de estos datos se aprecia claramente el menor valor que brindaron los alumnos a factores propios importantes como pueden ser los afectivos los mismos que al direccionar o generar técnicas adecuadas en estos casos de motivación, se podría llegar a un factor óptimo motivacional relacionado con las metas auto asertivas.

Se sigue como referencia los resultados de Boza et al. (2012) en este estudio por la importancia de sus valores obtenidos, involucradas las metas analizadas, destacándose con un equivalente de medias altas las metas de tarea como estudiar para ser competente en la materia o tarea con una puntuación de ($M=5,44$). De igual manera, se encuentra metas con una puntuación ligeramente inferior formando parte de un nivel intermedio como es el factor de estudiar para saber con un valor de ($M= 5,17$). Se obtiene el valor más bajo de la tabla en la secuencia del instrumento con el factor de estudiar para lograr calma, evitando el estrés con la puntuación de ($M= 2,98$). Estas referencias estadísticas citadas tienen una explicación razonable ya que las muestras de los estudios fueron realizadas en medios universitarios, al plantearse metas u objetivos los estudiantes van adquiriendo destrezas que ayudan a manejar de mejor manera las materias o tareas planteadas.

Luego de interpretar los datos que se muestran a continuación, los valores en la presente investigación según la situación de movilidad de los estudiantes se identificaron diferencias significativas específicas ($p < .05$) en una meta afectiva: estudio para tranquilizarme, para evitar el estrés con una representación de ($M = 3,3$) siendo mayor en foráneos, y ($M = 3,0$) en alumnos locales, que es inferior; una meta cognitiva (estudio para saber) que presenta una puntuación de ($M = 5,4$) en estudiantes locales siendo superior a los estudiantes foráneos con un valor de ($M = 5,1$). Al finalizar con una meta social (estudio para ser competente en mi materia o tarea) con mayor puntuación en los estudiantes locales con el valor de ($M = 5,2$) en relación con el puntaje de ($M = 4,9$) en foráneos.

Según Cerezo et al. (2004) las metas vitales relacionadas con el sexo mencionan que reflejan algunas diferencias entre hombres y mujeres como en los distintos grados de motivación extrínseca e intrínseca. Así presenta que las mujeres desarrollan una mayor responsabilidad ante el fracaso de resultados académicos influenciándolos a una falta de responsabilidad o ausencia de destreza o habilidad que son factores intrínsecos. Al contrario, con los hombres que son influenciados a factores externos. Entre los factores que alcanzan similitud con este estudio son: estudio para mejorar la confianza en mí mismo, en el caso de las mujeres con un valor de ($M = 5,0$) y los hombres de ($M = 4,6$), estudio para sentirme único, las mujeres con valor de ($M = 4,1$) y los hombres de ($M = 3,7$), estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones, las mujeres con un valor de ($M = 4,9$) y los hombres con un valor de ($M = 4,5$), estudio para tener éxito en la vida, las mujeres con ($M = 5,4$) y los hombres con ($M = 5,0$), estudio para ser valorado por los demás las mujeres con valores de ($M = 4,3$) y los hombres ($M = 3,8$) y estudio para ganar dinero, mujeres con ($M = 5,3$) y hombres con ($M = 4,9$). Es decir, las mujeres presentaron mayores motivaciones específicas cognitivas, auto asertivas, sociales y de tarea en comparación a los hombres ($p < .05$), principalmente a lo referido a confianza, libertad, valoración, equidad y aspiraciones económicas.

Al hablar de estrategias de aprendizaje según el sexo de los estudiantes se determinó que las mujeres realizaban síntesis de los contenidos con un valor de ($M = 5$) y los hombres con ($M = 4$) y anotaciones al margen con un valor de ($M = 5$) en ambos

sexos sin tener relevancia, al igual que distinguir los contenidos más relevantes las mujeres con un valor de ($M=6$) en una medida superior a los hombres con un valor de ($M=5$)($p < .05$). Como también se determinó algunos factores débiles como realizar lecturas globales y destinar tiempo libre a otras lecturas. De igual manera Valle et al. (1997) relacionaron la escasa aplicación de estrategias de aprendizaje en los hombres necesarias para facilitar la comprensión del estudio.

Con respecto a los motivos personales se identificó que la característica más intensa fue estudiar porque la profesión que quiere ejercer requiere de ese tipo de estudios con un valor de ($M=6,02$), seguido por decidir estudiar esa carrera para trabajar en algo que le gusta con un valor de ($M=5,99$) y estudiar porque quieren que se cumpla sus expectativas ($M= 5,96$), así también el motivo personal más débil fue conocer gente nueva y entablar amistades ($M=4,14$).

La importancia otorgada a los motivos personales fue muy distinta entre hombres y mujeres. Las mujeres evidentemente presentaban mayor importancia a los motivos personales como son “estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos”, “estudio para mi independencia propia”, también influencia y apoyo familiar en las tomas de decisiones para estudiar, entre otras. Presenta un valor diferencial en hombres de ($M= 5,8$) y en mujeres ($M=6,2$). Coincide con León et al. (2018) basándose en dos variables importantes multifactoriales que son la creatividad y la motivación, las mismas que son necesarias para afrontar circunstancias de amenaza y para solventar problemas de manera distinta. Se determinó algunas diferencias en las variables con respecto al género. Se obtuvo el valor en hombres de ($M=3,76$) y en mujeres de ($M=4,20$) de esta forma el resultado determina mayor nivel de motivación de logro para las mujeres.

Como objetivo principal en relación a los argumentos de analizar las actitudes de aprendizaje Moral et al. (2022) predisponen las orientaciones motivacionales de los alumnos de la facultad de ciencias sociales y jurídicas, a partir del saber gestionar acciones son los docentes y mejorar sus técnicas empleadas en clase para favorecer la motivación de los estudiantes que promuevan la participación y su presencia en clases al aportar un aprendizaje dinámico. Aquí se muestra la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje y cómo reacciona al proceso enseñanza-aprendizaje. Los factores con mayor puntaje son: “atribuyo mis éxitos a mismo” (95%), “confío en obtener buenas calificaciones” (91,8%) y “me esfuerzo en las tareas que

considero importantes o útiles” (90,4%). Se resalta que en la obtención de datos presenta un 86,4% que mencionan tener miedo a fracasar en los estudios, también un 68,65 confirma la ansiedad producida al estudiar. Se culmina con los factores de menos puntaje que son: me es indiferente conseguir realizar bien la tarea con un 9,8, hago solamente las tareas que me interesan con un 11,1%. Existe una correlación entre la percepción del estudiante con el esfuerzo utilizado y el resultado de estudio y por otro lado el miedo al fracaso y estrés producido al estudiar. Por otra parte, en los resultados obtenidos de la muestra de estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca con respecto a las actitudes del aprendizaje se identificó que la actitud principal era: atribuirse los éxitos de sí mismo como parte de las atribuciones de logro ($M= 5,59$) seguido por pensar ser capaz de hacer bien la tarea perteneciente a las actitudes ante la tarea ($M=5,40$), mientras las actitudes más débiles del aprendizaje correspondieron a realizar solamente las tareas que le interesan como parte de actitudes ante la tarea ($M=2,34$) y ser indiferente a realizar bien una tarea dentro de las actitudes ante el estudio ($m=3,02$). Al relacionar con el género se identificaron diferencias significativas de las actitudes al aprendizaje según el sexo de los estudiantes ($p<.05$). Fueron las mujeres quienes presentaron mayor miedo, ansiedad y preocupación con un valor de ($M=5,4$) y los hombres con ($M=4,9$). Mientras que los hombres tenían mayor tendencia a retrasar sus tareas con un valor de ($M=3,5$) y las mujeres ($m=3,1$). Con respecto a las actitudes hacia las tareas los hombres tenían mayor tendencia a realizar solamente a las tareas que les interesan con valores de ($M=2,7$) y las mujeres con ($M=2,1$) y finalmente las mujeres en las atribuciones de logro tenían la tendencia a desmotivarse fácilmente ($M=4,6$) y los hombres con ($M=3,8$).

En el estudio de Ramírez et al. (2014) con un 74% de su muestra confirma que al recibir apoyo familiar en decisiones importantes basados en movilidad estudiantil facilita su participación académica. Al igual que Guadamarra et al. (2011) relaciona un alto aprovechamiento del estudiante con recibir apoyo directo de sus familiares para sus actividades de estudio. Esta información es aplicable en todos los niveles de estudio tanto escolar como universitario. Es por eso que el estudiante que tiene apoyo familiar tiene una relación directa con excelencia académica y apoyo en la movilidad estudiantil. Por otra parte, Tejedor et al. (2003) utilizaron su muestra de estudiantes de la Universidad de Salamanca en donde su rendimiento universitario es

directamente proporcional a algunos factores entre ellos el entorno socio familiar. Resultados semejantes presentaron Velázquez y Soriano (2006) al manifestar que el 43% de estudiantes con dificultades familiares presentan una barrera para tener un buen desempeño escolar. En los estudiantes de la carrera de Odontología la relación familiar es decir el punto de la influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar presentó mayor influencia en las mujeres con un valor de ($M=5,8$) y en los hombres de ($M=5,4$). Además, para finalizar este punto no se reportó ninguna relación entre los motivos personales de los estudiantes y la situación de movilidad ($p < .05$).

En la muestra de la Universidad de Huelva Boza et al. (2012) demostraron que en condiciones de estudio los alumnos prefieren estudiar solos, con un valor de ($M=5,02$) son estudiantes competentes con un valor de ($M=5,01$), estudian en un lugar adecuado ($M=4,99$) de igual forma las menos puntuadas son planificación para estudio ($M=4,32$) y el tiempo asignado para estudiar con un valor de ($M=4,24$). Estos valores coinciden con el estudio presente en donde en situación de movilidad los estudiantes locales prefieren estudiar solos ($M=5,3$) mientras que los foráneos presentan un valor de ($M=5,0$), es decir tienen una predisposición mayor para trabajar en grupo. Al igual que el factor de considerarse un estudiante competente presenta en locales un valor mayor de ($M=5,2$) y en foráneos ($M=5,0$). Otra coincidencia entre el análisis de estos dos estudios son los factores débiles, como: elaborar un horario previo de estudio y actividades con una puntuación de ($M=4,2$) y soler dedicarle bastante tiempo al estudio con un valor de ($M=4,27$).

En cuanto a las implicaciones de estudio Boza et al. (2012) determinaron con su muestra de la Universidad de Huelva que los factores más predisponentes eran la asistencia a clases todos los días con un valor de ($M=5,49$) y llevar las asignaturas al día con un valor de ($M=4,68$). Por otra parte, en la muestra de la Universidad Católica de Cuenca también coincide con los factores predominantes citados, como son: asistir a clase todos los días con un valor de ($M=5,77$) y suelo llevar la asignatura al día con ($M=5,64$). Las condiciones del estudio no se relacionaron con el sexo de los estudiantes ($p > .05$), sin embargo, dos implicaciones del estudio específicas fueron significativamente mayores en las mujeres ($p < .05$), que son: “me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo” con un valor de ($M=5,6$) y en los hombres ($M=5,3$) y el siguiente “me considero responsable como estudiante” con valores de ($M=5,5$) en mujeres, y ($M=5,2$) en hombres.

En resumen, Boza et al. (2013) plantean que en consecuencia las metas vitales que originaron los estudios en la Universidad de Huelva son: la búsqueda de un mejor futuro, una vida segura, reconocimiento económico, excelencia profesional, así como un conocimiento pleno. Dentro de los motivos personales para prepararse confluyen en primer lugar la vivencia universitaria, dar solución a las expectativas personales a manera de preparación y madurez propia, el percibir conocimiento, así como responsabilidad e interés en superarse para el futuro y obtener una oportunidad laboral deseada. En relación al factor de condición de estudio los estudiantes de la muestra son más autónomos y utilizan técnicas apropiadas de aprendizaje con capacidad de sintetizar la información con mayor relevancia. Las implicaciones de estudio demuestran que la asistencia regular a clases, el interés, la preparación son determinantes al momento de obtener mejores resultados. Estos resultados coinciden de manera parcial con algunos autores (Valle, 1999; Sanchez García, 2001; Hernandez Pina, 2002; González Cabanach, 2007; Navea, 2012; Martinez y Galán, 2000; Gargallo, 2009,2010; González Gascón, 2010; Salmerón, 2011).

5.2. Conclusiones

Mediante la escala de autopercepción de la motivación académica personal como instrumento del presente estudio, se determinó que la mayoría de estudiantes de la muestra desarrollaron una motivación media, seguido en un pequeño porcentaje de estudiantes con motivación baja y un mínimo porcentaje de motivación alta. Esto quiere decir, que la siguiente línea de investigación debería ser dirigida a mejorar las técnicas de motivación intrínseca y extrínseca para proyectar a mejores resultados. A lo largo del estudio los factores que más resaltaron fueron los relacionados con la motivación intrínseca que son los propios de cada estudiante. Además, se pudo demostrar que al ser más desarrollados en relación a las técnicas de motivación son los que proyectan mejores resultados de aprendizaje a largo plazo. Así también se determina el papel que juega la motivación extrínseca en medios universitarios para llegar al objetivo común que es el éxito propio y colectivo de las instituciones de educación superior.

En relación con la motivación general de los estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca se demostró que no existe relación

significativa con el sexo, situación de movilidad, ciclo y cantidad de asignaturas cursadas. Esto explica que estos factores no son determinantes al momento de generar una nueva línea de investigación relacionada con el tema.

Dentro de las principales motivaciones de los estudiantes encontramos cinco dimensiones y subdimensiones. Las cinco dimensiones desarrolladas por el instrumento utilizado en el estudio son: metas vitales, actitudes ante el aprendizaje, motivos personales, condiciones e implicaciones en el estudio y estrategias de aprendizaje. Dentro de las metas vitales las subdimensiones presentes fueron: afectivas, cognitivas, auto asertivas, sociales y de tarea. La subdimensión de mayor relevancia fue las de metas auto asertivas. Dentro de la dimensión de actitudes del aprendizaje tenemos algunas subdimensiones como: actitudes ante el estudio, actitudes de tarea y actitudes de logro. Las últimas dos de mayor relevancia en el estudio. La dimensión de motivos personales identificó el factor más nombrado al estudiar la profesión porque se requiere este tipo de estudios. Dentro de la dimensión de condiciones e implicaciones en el estudio, se clasificó en dos subdimensiones que son: condiciones del estudio e implicación en el estudio. Se identifica a esta última como la de mayor importancia. Para finalizar la dimensión de estrategias de aprendizaje determinó que la más sobresaliente fue realizar anotaciones para distinguir contenidos más relevantes.

La correlación entre metas vitales y sexo presentaron que las mujeres demuestran mayor motivación específica cognitiva, auto asertiva, sociales y de tarea en comparación a los hombres. Principalmente a lo que hace referencia a confianza, libertad, valoración, equidad y aspiraciones económicas. La sigue la comparación entre metas vitales y movilidad que determinaron que existe una diferencia significativa específica en una meta afectiva: estudio para tranquilizarme, para evitar el estrés. Este dato se observó con mayor puntuación en los foráneos.

En relación a los datos obtenidos existe diferencias significativas entre las actitudes al aprendizaje según el sexo de los estudiantes. Fueron las mujeres quienes presentan mayor miedo, ansiedad y preocupación, mientras que los hombres tienen mayor tendencia a retrasar sus tareas. No existió relación significativa con la situación de movilidad de los estudiantes con las actitudes hacia el aprendizaje.

Dentro de los motivos personales las mujeres demuestran mayor importancia en este punto y en el ítem de movilidad no existe relación significativa entre estos dos factores.

En condiciones e implicaciones del estudio no se relacionaron con el sexo de los estudiantes sin embargo se da dos condiciones del estudio específicas que fueron significativamente mayores en las mujeres, estas son: esforzarse en sus estudios y considerarse responsable. Además, en el factor movilidad los estudiantes locales prefirieron estudiar solos comparado con los foráneos.

En relación a las estrategias de aprendizaje según el sexo de los estudiantes se determinó que las mujeres realizan síntesis de los contenidos y resúmenes de manera superior a los hombres. Finalmente, dentro de las estrategias de aprendizaje no hubo diferencia significativa según la situación de movilidad de los estudiantes.

Al finalizar el presente estudio se confirma la hipótesis que se planteó en la metodología sustentada donde se determinó que la mayoría de estudiantes de la muestra desarrollaron una motivación media, seguido en un pequeño porcentaje de estudiantes con motivación baja y un mínimo porcentaje de motivación alta.

De igual forma se debe mencionar que los objetivos planteados en el estudio se han alcanzado, al relacionar la motivación general de los estudiantes con algunos factores, identificar la dimensión y subdimensión existente y por último comparar la importancia de estas con el sexo y la movilidad de los estudiantes.

5.3. Limitaciones y prospectiva

Se puede mencionar a continuación algunas limitaciones que contiene el estudio para a un futuro poder solventarlas:

No se encontraron trabajos de investigación similares que apliquen la escala de autopercepción de la motivación académica personal en la rama de la Odontología. Por este motivo no se pudo comparar los resultados en una población parecida. Sin embargo, para solventar esta limitación se utilizó estudios similares con muestras semejantes y variables acordes.

El instrumento del estudio utilizado para medir la motivación no fue elaborado por la autora, sino adaptado a las necesidades de la población estudiantil de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca.

El instrumento utilizado es extenso, tiene 84 ítems para completar, esto hace que el desarrollo tome más tiempo en realizarlo. Se podría recomendar hacer una validación de un instrumento más corto y de fácil manejo.

La muestra utilizada debería ser reproducida por varias instituciones universitarias del país y no solamente basarse en la Universidad Católica de Cuenca con el fin de cuantificar de mejor manera los resultados a nivel de la población universitaria.

A partir de este estudio se abren las siguientes líneas de investigación:

- Diseñar métodos aplicables de motivación intrínseca y extrínseca en las aulas universitarias.
- Buscar estrategias nuevas de aprendizaje para incentivar la motivación a nivel de los estudiantes universitarios.
- Elaborar un nuevo instrumento de medición de la motivación a partir de las necesidades de la población universitaria observadas en el presente estudio.
- Elaborar un instrumento de medición de la motivación aplicado a otros grupos de la población de distintos grados de formación como son escolares y en secundaria.
- Dar seguimiento a la población estudiada para validar los resultados del estudio.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje : teoría y estrategias*. Edebé.
- Banco Mundial. (2021). *ACTUEMOS YA PARA PROTEGER EL CAPITAL HUMANO DE NUESTROS NIÑOS*. www.worldbank.org
- Bojorquez Díaz Cecilia Ivonne, Sotelo Castillo Mirsha Alicia, Quintana López Victor Alexander, & Barrera Hernandez Laura Fernanda. (2022). *Bienestar y satisfacción vital en Educación* (Universidad de Almería EDUAL, Ed.). <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i3>
- Boza Carreño, A., & de la O Toscano Cruz, M. (2012). Motivos, Actitudes y Estrategias de Aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado, 16(1), 125-142.
- Boza-Carreño, Á. & Méndez-Garrido, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala, Revista de Investigación Educativa, 31 (2), 347-347.
- Cabanach, R. G., Taboada, V. F., Souto-Gestal, A., & González Doniz, L. (2017). Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios? Does the orientation of the academic goals mediate the stress in university students? *Revista de Investigación En Educación*, Nº, 15(2), 109–121. <http://reined.webs.uvigo.es/>
- Cerezo Rusillo, T., Casanova Arias, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación secundaria obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology*, vol.2, num.1, abril, 2004, pp. 97-112.
- Colón Ortiz, L. C., & Ortiz-Vega, J. (2020). Efecto del Uso de la Estrategia de Enseñanza Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el Desarrollo de las Destrezas de Comprensión y Análisis de la Estadística Descriptiva. *Revista*

Crawford, J.J. (1992). *Ten Tips for Academic Success*. Williamsville, N.Y.: The Cambridge Stratford Study Skills Institute.

Díaz Barriga, F., Hernandez Rojas Gerardo, & Rojas, G. H. (n.d.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*

Durán Chinchilla Claudia Marcela, Casadiegos Santana Martín Humberto, & Carrascal Vergel Ana María. (2021). Motivación en Estudiantes Universitarios como Factor Generador de la Calidad en Educativa. *Revista Boletín Redipe* , 10(2256–1536), 443–454.

Edgardo Becerra-González, C., María Reidl Martínez, L., & Edgardo Becerra-González Lucy María Reidl Martínez, C. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato Motivation, Self-Efficacy, Attributional Style and Academic Performance of High School Students Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 17, 80–93.
<http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>

Frese, M. & Stewart, J. (1984). Skill Learning as a Concept in Life-Span Developmental Psychology: An Analysis, *Human Development*, 27, 145-162.

Gaeta González, M. L. (2018). Incidencia del sexo, número de hermanos y orden de nacimiento en las metas académicas de estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 57.
<https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.62>

Gargallo, Bernardo, Suárez-Rodríguez, Jesús M. y Pérez-Pérez, Cruz (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias

de aprendizaje de los estudiantes universitarios. RELIEVE, 15, 2, 1-31.
Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm

Gargallo, B.; Garfella, P.; Pérez Pérez, C.; Fernández March, A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Ponencia al III Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid. Disponible en: <http://www.uv.es/gargallo/Modelos2.pdf>

González Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., García, M. y Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de recursos motivacionales en estudiantes universitarios. Revista Española de Pedagogía, 237, 237-256.

González Gascón, E.; De Juan, M.D.; Parra, J.F.; Sarabia, F.J. y Kanther, A. (2010). Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing. Revista de Investigación Educativa, 28(1), 171-194.
<http://revistas.um.es/rie/article/view/97831>.

Guadamarra R, Mendoza O, López M, Hernández A. Funcionamiento familiar en estudiantes de nivel. Revista Electrónica de Psicología Iztacala [Internet]. 2011 [consultado 12 de mayo de 2014];14(2):179-192. Disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi112j.pdf>.

Guralnick David, Auer Michael E, & Poce Antonella. (2023). *Creative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education* (D. Guralnick, M. E. Auer, & A. Poce, Eds.; Vol. 767). Springer Nature Switzerland.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-41637-8>

Hernández, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.M. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa, 20, 487-510.

Jaramillo Mantilla, J. F., Portilla Villarreal, J. S., Montenegro Usiña, I. A., & Sevilla Ruano, K. C. (2023). estrategias de aprendizaje y motivación en los estudiantes de la carrera de educación inicial modalidad en línea de la Universidad Técnica

del Norte. *ECOS DE LA ACADEMIA*, 8(16), 129–138.
<https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v8i16.758>

Junco Herrera Inmaculada. (2010). "La Motivación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 9(1989–4023), 1–14.

León Chichaguy, M., Martínez Alvarez, I., Llamas Salguero, F., López Fernández, V. (2018). Creatividad, motivación de logro y poder en estudiantes colombianos: relación y diferencias de género. *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación*, 298-301.

Martínez, J.R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11, 19, 35-45

Mego-Ruíz, V., Juscamaita-Vega, C., de la Cruz Zuñiga-Dávila, J., Mayorga-Elías, P., Failoc-Rojas, V. E., León-Jiménez RESUMEN, F., & León, F. (2018). Nivel de Motivación Académica en Estudiantes de Ciencias de Salud en una Universidad privada de Lambayeque-2013. *REV EXP MED*, 4(1), 10–14.

Mena Silva, P. A., Paucarima Mejía, D. M., & Liseth, V. A. G. (2022). Burnout syndrome in teachers of the faculty of medical sciences UNIANDES. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(1), 13–17.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6399984>

Molina, E., & Montblanc, T. (2015). Molina, E. (2015). Problemas como metodología para la mejora del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las ciencias en 4o de la ESO. *La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja*.

Moral Pajares, E., Pedrosa Ortega, C., Gallego Valero, L., Martínez Alcalá, C., & Barreda Tarrazona, R. (2022). Motivation in university students: life goals and learning attitudes. *Human review. International humanities Review/revista*

internacional de humanidades, 13(4), 1-11.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4060>

Navea, A. (2012). Un Estudio sobre las Metas Académicas en Estudiantes Universitarios de Enfermería. *Psicología Educativa*. Vol. 18, n.º 1, 2012 - Págs.83-89.
<http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2012v18n1a8.pdf>.

Pintrich, P.R., McKeachie, W.J. & Lin, Y. G. (1986). Teaching a Course in Learning to Learn, *Teaching of Psychology*, 14, 81-86.

Polanco Hernandez Ana. (2005). La motivación en los Estudiantes Universitarios. *Actualidades Investigativas En Educación* , 5, 1–13.

Ramirez Ordoñez, M., Montañez Castellanos, L. (2014). Aspectos que interfieren en la movilidad estudiantil. *Ciencia y cuidado*, 11(2).

Reyes, B., Fernández, I., Pérez-Belmonte, S., de los Santos, S., Tomás, J. M., & Galiana, L. (2022). Psychometric properties of the Adolescents' Academic Motivation Scale (AAMS) in a representative sample of Dominican Republic high school students. *Anales de Psicología*, 38(1), 93–100.
<https://doi.org/10.6018/ANALESPS.451641>

Salmerón, H.; Gutiérrez Braojos, C.; Salmerón, P. y Rodríguez Fernández, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-486.
<http://revistas.um.es/rie/article/view/116041>.

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

- Sánchez García, M.F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 39-61.
- Torres-Velázquez LE, Rodríguez-Soriano. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes Enseñanza e Investigación en Psicología, 11(2):255-270. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>.
- Valle, A., González, R., Gómez, M.L., Vieiro, P., Cuevas, L.M. y González, R.M. (1997). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 8, 287-298.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J.M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Vera Velázquez Raquel, Merchán García William, Maldonado Zuñiga Kirenia, & Castro Landin Alfredo Lesvel. (2021). Metodología del aprendizaje basado en problemas aplicada en la enseñanza de las Matemáticas. *Serie Científica de La Universidad de Las Ciencias Informáticas*, 14(2306–2495), 142–155.
- Weinstein, C.E. (1992). Students At-Risk for Academic Failure: Learning to Learn Classes. En Prichard, K.; McLavan, R (Eds.), *Handbook of College Teaching: Theory and Applications*.
- Zajda, J., Brock-Utne, B., Davies, L., Evans, K., Geo-JaJa, M., Kazamias, A., Mollis, M., Nikandrov, N., Avalos, B., Biraimah, K., Chapman, D., Yao Cheng, S., Ginsburg, M., Levin, H., Phillips, D., & Postiglione, G. (2021). *Globalisation and Education Reforms* (Springer, Ed.; Vol. 36). <https://link.springer.com/bookseries/6932>

7.- ANEXOS

Anexo 1

Formulario Amanda Pesántez

Estimado estudiante, usted se encuentra invitado a participar en la presente investigación, que busca evaluar la motivación para el aprendizaje de estudiantes de odontología de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE). La información será competamente anónima y utilizada únicamente con fines investigativos.

asistente1.datos@gmail.com [Cambiar cuenta](#)



 No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

¿Desea Ud. participar en la siguiente investigación? *

☐ Si

☐ No

Sexo *

☐ Hombre

☐ Mujer

Edad *

Tu respuesta

Ciclo que cursa (Se puede señalar más de una opción) *

- ☐ Primer Ciclo
- ☐ Segundo Ciclo
- ☐ Tercer Ciclo
- ☐ Cuarto Ciclo
- ☐ Quinto Ciclo
- ☐ Sexto Ciclo
- ☐ Séptimo Ciclo
- ☐ Octavo Ciclo
- ☐ Noveno Ciclo
- ☐ Décimo Ciclo

Cantidad de materias que se encuentra cursando (Solo números, ejemplo: 4) *

Tu respuesta

Situación de movilidad *

- ☐ Soy de Cuenca
- ☐ Soy Foráneo
- ☐ Viajo todos los días para asistir a clases

A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre su vida como estudiante. Señale según su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas

Metas *

	Nada en absoluto	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Totalmente
Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio porque me hace ser más feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Estudiar me produce satisfacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, energético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para saber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para comprender en profundidad la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para sentirme único, diferente a los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para ser mejor que los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para tener éxito en la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para ser valorado por los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para integrarme en la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para asumir una responsabilidad social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para promover la justicia y la equidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Estudio para poder ayudar a otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para ser competente en mi materia o tarea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para tener un futuro mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para ganar dinero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para tener una vida segura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nada en absoluto	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Totalmente
Me implico mucho en las actividades académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confío en obtener buenas calificaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo miedo a fracasar en mis estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiar me genera ansiedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me preocupa hacer todo bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Me es
indiferente
conseguir
realizar bien la
tarea

☐☐☐☐☐☐☐☐

Las tareas
fáciles me
parecen más
atractivas

☐☐☐☐☐☐☐☐

Hago
solamente las
tareas que me
interesan

☐☐☐☐☐☐☐☐

Me esfuerzo
en las tareas
que considero
importantes o
útiles

☐☐☐☐☐☐☐☐

Siempre
pienso que soy
capaz de hacer
bien la tarea

☐☐☐☐☐☐☐☐

Las tareas
desbordan
habitualmente
mi capacidad

☐☐☐☐☐☐☐☐

Las
dificultades me
motivan,
suponen un
reto para mí

☐☐☐☐☐☐☐

Atribuyo mis
éxitos o
fracasos a la
casualidad

☐☐☐☐☐☐☐

Atribuyo mis
éxitos a mí
mismo

☐☐☐☐☐☐☐

Atribuyo mis
fracasos a
consecuencias
externas a mí

☐☐☐☐☐☐☐

Mi rendimiento
se asemeja a
mis
expectativas

☐☐☐☐☐☐☐

Me desmotivo
fácilmente

☐☐☐☐☐☐☐

	Nada en absoluto	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Totalmente
Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio en la universidad porque me divierto también mucho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Estudio porque
quiero que se
cumplan mis
expectativas

☐☐☐☐☐☐☐

La influencia y
apoyo de mi
familia hizo
que me
decidiera a
estudiar

☐☐☐☐☐☐☐

Estudio porque
así puedo vivir
con más
independencia
y libertad

☐☐☐☐☐☐☐

Estudio porque
va a aumentar
mis
posibilidades
en el mercado
de trabajo

☐☐☐☐☐☐☐

Mis profesores
y su
metodología
me motivan
para seguir
estudiando.

☐☐☐☐☐☐☐

Estudio porque
la profesión
que quiero
ejercer
requiere estos
estudios

☐☐☐☐☐☐☐

Recibir una
beca es un
motivo para
seguir
estudiando

☐☐☐☐☐☐☐

Mis estudios
me hacen
sentir más
responsable

☐☐☐☐☐☐☐

Decidí estudiar
esta carrera
para trabajar
en algo que
me gusta .

☐☐☐☐☐☐☐

Estudio porque
me hace
sentirme bien
conmigo
mismo/a

☐☐☐☐☐☐☐

Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que los estudios son muy importantes, por eso estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para educarme, para madurar como persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta implicarme en actividades creativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nada en absoluto	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Totalmente
Me considero un estudiante competente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiero estudiar solo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo de grupo me parece eficaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboro un horario previo de estudio y actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio en un lugar adecuado para ello	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo habitualmente en las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me considero responsable como estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como estudiante soy bastante autónomo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asisto a clase todos los días	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suelo llevar las asignaturas al día	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nada en absoluto	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Totalmente
Fila 1 Utilizo mis conocimientos previos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selecciono las fuentes adecuadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizo recursos diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo lecturas globales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo síntesis de los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hago lecturas personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizo materiales complementarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2

Actitudes ante el aprendizaje según situación de movilidad

D	Item	Cuencanos			Foráneos			U	p
		M	Me	DE	M	Me	DE		
Actitud ante el estudio	Me implicó mucho en las actividades académicas	4,6	5,0	1,5	4,6	5,0	1,6	11803,0	.893
	Confío en obtener buenas calificaciones	5,2	5,0	1,5	5,0	5,0	1,6	11029,0	.253
	Tengo miedo a fracasar en mis estudios	5,4	6,0	1,7	5,1	5,0	1,8	10597,0	.086
	Estudiar me genera ansiedad	4,6	5,0	1,8	4,3	4,0	1,6	10490,0	.066
	Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	3,2	3,0	1,7	3,2	3,0	1,8	11901,0	.994
	Me preocupa hacer todo bien	4,8	5,0	1,9	4,8	5,0	1,8	11867,5	.959
	Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea	2,8	3,0	1,8	3,1	3,0	1,7	10658,5	.104
Actitudes ante la tarea	Las tareas fáciles me parecen más atractivas	4,0	4,0	1,8	3,9	4,0	1,8	11380,0	.496
	Hago solamente las tareas que me interesan	2,4	2,0	1,7	2,3	2,0	1,6	11465,0	.549
	Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles	5,2	6,0	1,8	5,0	6,0	2,0	11403,0	.509
	Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea	5,5	6,0	1,6	5,4	6,0	1,7	11437,5	.536
	Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad	4,2	4,0	2,0	4,1	4,0	1,8	11588,5	.681
	Las dificultades me motivan, suponen un reto para mí	4,9	5,0	1,8	5,0	5,0	1,7	11680,0	.768
Atribuciones de logro	Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad	3,5	4,0	2,1	3,7	4,0	1,8	11217,0	.373
	Atribuyo mis éxitos a mí mismo	5,6	6,0	1,7	5,5	6,0	1,7	11159,5	.318
	Atribuyo mis fracasos a consecuencias externas a mí	3,8	4,0	2,1	3,8	4,0	2,0	11773,0	.863
	Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas	4,9	5,0	1,8	4,8	5,0	1,8	11201,5	.361
	Me desmotivo fácilmente	4,3	4,0	2,0	4,3	4,0	2,0	11827,5	.918

Nota: Me= Mediana. D= Dimensiones

Anexo 3

Motivos personales según situación de movilidad

	Cuencanos			Foráneos			U	p
	M	Me	DE	M	Me	DE		
Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	4,2	4,0	1,8	4,1	4,0	1,7	11649,0	.738
Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	5,9	7,0	1,4	5,7	6,0	1,6	10793,5	.131
Estudio en la universidad porque me divierte también mucho	5,0	5,0	1,8	4,7	5,0	1,7	10855,5	.173
La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	5,5	6,0	1,8	5,3	6,0	1,7	11111,5	.293
Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	6,0	7,0	1,5	5,9	7,0	1,6	11791,0	.870
La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	5,7	6,0	1,7	5,5	6,0	1,8	11240,0	.366
Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	5,6	6,0	1,7	5,4	6,0	1,9	11360,5	.464
Estudio porque va a aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	5,9	7,0	1,6	5,8	7,0	1,6	11450,0	.527
Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	5,0	5,0	1,7	4,8	5,0	1,7	11355,0	.473
Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios	6,1	7,0	1,4	5,9	7,0	1,6	11047,0	.223
Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	5,8	7,0	1,7	5,5	7,0	1,9	11001,5	.210
Mis estudios me hacen sentir más responsable	5,9	7,0	1,5	5,8	7,0	1,6	11380,5	.467
Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta.	6,1	7,0	1,4	5,8	7,0	1,7	11247,0	.347
Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	5,9	7,0	1,6	5,6	6,0	1,7	10577,0	.072
Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	6,0	7,0	1,5	5,8	7,0	1,7	11266,0	.373
Pienso que los estudios son muy importantes, por eso estudio	6,0	7,0	1,4	5,8	7,0	1,6	11438,0	.517
Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	5,7	6,0	1,6	5,5	6,0	1,7	10855,0	.159
Estudio para educarme, para madurar como persona	6,0	7,0	1,4	5,8	6,0	1,6	11205,5	.336
Me gusta implicarme en actividades creativas	5,6	6,0	1,6	5,4	6,0	1,7	11083,0	.275
Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	5,9	6,0	1,5	5,6	6,0	1,7	10783,0	.130

Anexo 4

Estrategias de aprendizaje según situación de movilidad

	Cuencanos		Foráneos		U	p
--	-----------	--	----------	--	---	---

	M	M e	D E	M	M e	D E		
Utilizo mis conocimientos previos	5, 4	6, 0	1, 7	5, 1	5, 0	1, 6	10422, 0	.05 2
Selecciono las fuentes adecuadas	5, 3	6, 0	1, 6	5, 1	5, 0	1, 6	10951, 5	.21 3
Utilizo recursos diferentes	5, 4	6, 0	1, 5	5, 1	5, 0	1, 6	10871, 0	.17 7
Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	5, 4	6, 0	1, 5	5, 3	6, 0	1, 6	11423, 0	.52 7
Realizo lecturas globales	4, 9	5, 0	1, 7	4, 9	5, 0	1, 6	11848, 5	.93 9
Realizo síntesis de los contenidos	5, 0	5, 0	1, 8	5, 0	5, 0	1, 6	11377, 0	.49 1
Hago lecturas personales	4, 9	5, 0	1, 7	5, 0	5, 0	1, 6	11672, 5	.76 0
Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	5, 7	6, 0	1, 6	5, 5	6, 0	1, 6	10748, 5	.12 4
Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas	4, 6	5, 0	1, 8	4, 5	5, 0	1, 7	11763, 0	.85 2
	5, 1	5, 0	1, 7	5, 0	5, 0	1, 7	11066, 0	.27 4
Utilizo materiales complementarios								