

Artículo de Investigación

# Análisis de las diferencias en los niveles de motivación en el proceso de aprendizaje: una comparativa entre estudiantes universitarios jóvenes y sénior según género

## Analysis of Differences in Motivation Levels in the Learning Process: A Comparison Between Young and Senior University Students by Gender

Alicia Martínez Serrano: Universidad de Murcia, España.

[aliciam@um.es](mailto:aliciam@um.es)

Fecha de Recepción: 29/05/2024

Fecha de Aceptación: 02/09/2024

Fecha de Publicación: 23/01/2025

### Cómo citar el artículo:

Martínez Serrano, A. (2025). Análisis de las diferencias en los niveles de motivación en el proceso de aprendizaje: una comparativa entre estudiantes universitarios jóvenes y sénior según género [Analysis of Differences in Motivation Levels in the Learning Process: A Comparison Between Young and Senior University Students by Gender]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1330>

### Resumen:

**Introducción:** Las universidades están adaptándose a nuevos modelos de aprendizaje exigidos por la sociedad actual, donde el aprendizaje a lo largo de la vida se convierte en un pilar fundamental que abarca múltiples etapas y motivaciones. En el ámbito universitario, comprender las diferencias de motivación entre estudiantes jóvenes y sénior puede tener un papel esencial para diseñar programas educativos y metodologías docentes. **Metodología:** Este trabajo compara la motivación entre estudiantes jóvenes y sénior de la Universidad de Murcia. Se aplicó una encuesta a 65 estudiantes del Grado en ADE y del Programa de Estudios del Aula Sénior en el curso 2022-23, utilizando pruebas de significación estadística no paramétricas, como el test U de Mann-Whitney. **Resultados:** Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la motivación del alumnado entre estudiantes universitarios jóvenes y sénior, existiendo, asimismo, divergencias significativas por género. **Discusión:** Las diferencias observadas confirman los resultados obtenidos en estudios previos

y evidencian la necesidad de adaptar las metodologías docentes a la diversidad de experiencias de aprendizaje. **Conclusiones:** La existencia de diferencias significativas en las motivaciones entre estudiantes universitarios jóvenes y sénior implica la necesidad de adaptar las metodologías docentes en el proceso educativo a lo largo de la vida.

**Palabras clave:** Aprendizaje permanente; Motivación; Educación sénior; Comparación intergeneracional; Género; Diferencias motivacionales; Metodologías docentes; Experiencias de aprendizaje.

#### **Abstract:**

**Introduction:** Universities are adapting to new learning models demanded by today's society, where lifelong learning becomes a fundamental pillar encompassing multiple stages and motivations. In the university context, understanding the differences in motivation between young and senior students can play an essential role in designing educational programs and applying teaching methodologies. **Methodology:** This study compares the motivation between young and senior students at the University of Murcia. A survey was administered to 65 students from the Business Administration degree and the Senior Classroom Study Program during the 2022-23 academic year, using non-parametric statistical significance tests such as the Mann-Whitney U test. **Results:** The results of this research reveal interesting statistically significant differences in student motivation between young and senior university students, with significant divergences also observed by gender. **Discussion:** The observed differences confirm the results obtained in previous studies and highlight the need to adapt teaching methodologies to the diversity of learning experiences. **Conclusions:** The existence of significant differences in motivations between young and senior university students implies the need to adapt teaching methodologies in the lifelong educational process.

**Keywords:** Lifelong Learning; Motivation; Senior Education; Intergenerational Comparison; Gender; Motivational Differences; Teaching Methodologies; Learning Experiences.

## **1. Introducción**

El aprendizaje a lo largo de la vida es un componente fundamental en el desarrollo personal y profesional de cada individuo. No se trata simplemente de adquirir conocimientos durante una etapa específica, sino de un proceso continuo que se extiende a lo largo de toda la vida. Los niveles de motivación y de participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje pueden variar en el transcurso de las distintas etapas educativas. En el ámbito universitario, considerar las diferencias existentes entre estudiantes jóvenes y sénior en cuanto a su motivación en el proceso de aprendizaje, puede ayudar en la elaboración de los programas educativos y en la aplicación y adaptación de las metodologías docentes.

La motivación en el contexto educativo ha sido un área de interés continuo para investigadores y profesionales de la enseñanza. En el ámbito universitario, la motivación juega un papel crucial en el rendimiento académico, la persistencia en los estudios y el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, recientemente los docentes venimos observando una creciente prevalencia de la desmotivación entre el alumnado universitario. Esta desmotivación se manifiesta de diversas maneras: desde la falta de interés en las asignaturas y la desconexión con el proceso de aprendizaje, hasta la disminución en la participación activa en actividades académicas y extracurriculares. Efectivamente, en los últimos años, algunos docentes universitarios hemos constatado una disminución del nivel de asistencia a clase y una menor participación activa del alumnado en las actividades académicas que se ha puesto de manifiesto especialmente en los años posteriores a la pandemia del Covid-19. A pesar de los avances en la comprensión de la motivación estudiantil, numerosos factores contemporáneos

están contribuyendo a un declive en los niveles de motivación dentro de las aulas universitarias. El impacto de la pandemia de Covid-19, los cambios en los métodos de enseñanza con una creciente incorporación de nuevas tecnologías, o las presiones socioeconómicas han generado un ambiente propicio para el surgimiento de la desmotivación entre los estudiantes universitarios.

El absentismo y la desmotivación del alumnado en las aulas universitarias incide de forma desigual en función de numerosos factores, dependiendo de las titulaciones y de los grupos estudiantiles. Los docentes que impartimos docencia en estudios de grado y en estudios universitarios del programa Sénior hemos observado diferencias en ambos grupos de estudiantes en cuanto a la motivación y participación activa del alumnado en el aula, particularmente observamos que en el grupo de adultos sénior, la participación activa en el aula y la motivación por el aprendizaje es mayor que en los grupos de estudiantes de grado, haciéndose evidentes la existencia de interesantes divergencias intergeneracionales entre ambos grupos de estudiantes. Este trabajo surge con los objetivos de investigar la motivación en los estudiantes universitarios, determinar si existen diferencias significativas entre estudiantes universitarios de grado y estudiantes sénior, así como si existen divergencias según el género en cada grupo de edad. En este contexto, este artículo tiene como objetivo final proponer estrategias efectivas para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje.

### **1.1. Marco Teórico**

La motivación es un concepto complejo, definido por diversos autores en distintos ámbitos. Según Sancho *et al.* (1997) la motivación es un concepto para describir las fuerzas que actúan sobre o dentro de un organismo para iniciar y dirigir su comportamiento. Petri (1991) señala que también se puede utilizar el término motivación para explicar y comprender las diferencias en la intensidad de la conducta. En otras palabras, los comportamientos más intensos pueden ser el resultado de los niveles más altos de motivación. Del mismo modo, el término motivación se puede utilizar para indicar la dirección selectiva de un comportamiento.

La teoría de la autoeficacia de Bandura (1991) sugiere que las creencias sobre la propia capacidad para ejecutar tareas influyen significativamente en la motivación y el rendimiento. Deci y Ryan (2000) a través de la teoría de la autodeterminación sostienen que una comprensión de la motivación humana requiere una consideración de las necesidades psicológicas innatas de competencia, autonomía y relación.

En el ámbito de la educación, una de las definiciones más utilizadas de motivación es el deseo de aprender el contenido de las actividades de formación y desarrollo (Noe y Wilk, 1993). Hubackova y Semradova (2014) explican que la motivación es un elemento importante en base al cual un adulto desarrolla una actividad. También añaden que en educación hay motivos que actúan en general y que están cambiando y desarrollándose.

Son muchos los estudios existentes sobre motivación. Eccles y Wigfield (2002) revisan la investigación reciente sobre motivación, centrándose en la psicología educativa y del desarrollo. Entre las diversas teorías que abordan la motivación en el ámbito educativo, la teoría de la autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (1985), destaca como un enfoque fundamental. La teoría de la autodeterminación ofrece un marco amplio para comprender la motivación en la educación, reconociendo la complejidad y diversidad de los factores motivacionales que influyen en el comportamiento humano dentro del contexto académico. Esta teoría sostiene que la motivación no puede reducirse a un único aspecto y postula que la

conducta puede estar impulsada intrínsecamente, extrínsecamente, o carecer completamente de motivación. Según Deci y Ryan (1985), la motivación no puede entenderse de forma unidimensional. Este enfoque ha sido respaldado por estudios posteriores, como los realizados por Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal y Vallieres (1992), en Vallerand y Bissonnette (1992) y posteriormente más desarrollado en Vallerand (1997), quienes también identificaron la clasificación de la motivación en intrínseca, extrínseca y desmotivación.

La motivación intrínseca se relaciona con el interés natural que manifiesta un sujeto y el nivel de compromiso con una actividad debido a la satisfacción personal. Como indican Vallerand *et al.* (1992), la motivación intrínseca se define por tres tipos principales: la motivación hacia el conocimiento, la motivación hacia el logro y la motivación hacia las experiencias estimulantes. En el contexto universitario, la motivación intrínseca puede jugar un papel crucial al impulsar el deseo de aprender, comprender y dominar los contenidos académicos, lo cual se ha asociado con la competencia y la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991).

Por otro lado, la motivación extrínseca es consecuencia de recompensas externas, como calificaciones o reconocimiento social, y puede influir en el rendimiento académico. Según Deci y Ryan (1985) y Vallerand *et al.* (1992), la motivación extrínseca se divide en tres tipos: regulación externa, introyección e identificación. La regulación externa, la más externa de estas formas, implica participar en una actividad para obtener recompensas o evitar castigos, mientras que la introyección y la identificación implican un grado creciente de internalización de las razones para la acción, aunque aún no se consideran completamente autodeterminadas. En cuanto a la desmotivación, esta implica un desinterés y bajo rendimiento, junto con una percepción de falta de control y una alta probabilidad de abandono de la actividad (Noels, 2001). De acuerdo con Nuñez *et al.* (2005), la desmotivación ocurre cuando no se perciben relaciones entre acciones y consecuencias, lo que lleva a una sensación de incompetencia y falta de control.

En la búsqueda de factores determinantes de la motivación en la educación de adultos, Yamashita *et al.* (2022) destacan cómo las intersecciones particulares de las características personales se relacionan con la motivación para aprender entre los adultos. De acuerdo con Hughes *et al.* (2005), hay tres características demográficas y socioeconómicas clave relevantes: edad, género y educación. Sancho *et al.* (1997) también examinaron los factores sociodemográficos que pueden aumentar la motivación para estudiar en adultos y encontraron que el género es significativo, siendo las mujeres las que muestran un mayor nivel de motivación que los hombres. También se ha encontrado significativa la variable género en la motivación de estudiantes universitarios en los trabajos de Sánchez-Bolívar, Escalante-González, y Vázquez, (2022), también en Ramírez (2019) y en Talavera Ortega, Mayoral García-Berlang, Hurtado Soler y Martín-Baena (2018). Sin embargo, otros estudios no han encontrado diferencias significativas por género en la motivación académica de estudiantes universitarios: Malinauskas y Pozeriene (2020).

Algunos estudios indican que el ambiente en el aula y la metodología de enseñanza tienen un impacto en los niveles de motivación intrínseca (Wijnia y Derous, 2011). Otros autores otorgan mayor relevancia al contexto en el que se produce el aprendizaje a la hora de evaluar la motivación (Wong, 2014).

Núñez y Alonso (2014) ofrecen algunas sugerencias metodológicas para estimular la motivación en adultos durante el proceso educativo. Estos autores identifican los factores que influyen en el estímulo de la motivación en la educación de adultos, entre los cuales se incluyen las metodologías de enseñanza, las tareas asignadas, el sistema de evaluación y el papel del

instructor. La eficacia de las metodologías docentes participativas y la interacción en el aprendizaje ha sido respaldada por diversos investigadores (Burr, 2015; Stahl, 2006; Weinberger y Shonfeld, 2020). Estrategias de aprendizaje activo, como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo en equipo y el modelo de aula invertida, permiten que los estudiantes se involucren activamente con el contenido del curso, lo que favorece una comprensión más profunda del tema y aumenta la motivación. Estudios realizados por Castillo *et al.* (2016) y Vallet *et al.* (2019) respaldan la idea de que estas metodologías mejoran la motivación de los estudiantes.

## 2. Metodología

Con el objetivo de determinar los niveles de motivación en el proceso de aprendizaje y las diferencias existentes entre estudiantes universitarios jóvenes y sénior, se realiza una encuesta a un total de 65 estudiantes de la Universidad de Murcia: 41 alumnos/as del grado en ADE y 24 del Programa Sénior de la Universidad de Murcia en el curso académico 2022-23.

En la encuesta se le pide al alumnado que en una escala Likert (del 1 al 5) siendo 1 muy baja, 2 baja, 3 media, 4 alta y 5 muy alta, valoren su grado de motivación en el proceso de aprendizaje en los estudios que están cursando. La encuesta se realiza, por un lado, en el 4º curso del Programa Sénior de la Universidad de Murcia durante el curso académico 2022-2023, en estudiantes matriculados en la asignatura: Retos de la Unión Europea. Veinticuatro estudiantes respondieron a la encuesta, de los cuales un alto porcentaje eran mujeres, concretamente un 67%. Las edades oscilan entre los 55 y los 84 años. Por otro lado, se utiliza el mismo cuestionario en la encuesta a jóvenes universitarios del grado en ADE matriculados en los grupos 1 y 3 de la asignatura de Fiscalidad en el curso académico 22-23. En total respondieron la encuesta 41 estudiantes de edades comprendidas entre 21 y 26, siendo el 49% de género femenino.

Se observan diferencias en las medias entre los dos grupos en el grado de motivación y el planteamiento es examinar si estas diferencias son estadísticamente significativas. Asimismo, determinaremos si los estudiantes sénior tienen una motivación significativamente mayor que los jóvenes. Para la consecución de este objetivo, utilizamos pruebas de significación estadística de muestras independientes a través del paquete estadístico Jamovi 2.5.5. En este caso se utiliza la prueba T al ser 2 grupos independientes. La hipótesis nula  $H_0$ : La media de los jóvenes NO difiere de la de los sénior frente a la hipótesis alternativa  $H_a$ : las medias SÍ difieren significativamente.

En primer lugar, vamos a comprobar si se cumplen los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. Se aplica el test de Shapiro-Wilks para el contraste de normalidad en la muestra y el test de Levene para comprobar si existe homogeneidad en las varianzas. En segundo lugar, ante la ausencia de normalidad, se aplica la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los 2 grupos de estudiantes. El test de Mann-Whitney es una prueba no paramétrica que compara dos muestras independientes para determinar si tienen diferencias significativas en sus distribuciones. No asume normalidad en los datos y es útil cuando las muestras son pequeñas o no siguen una distribución normal (Zimmerman, 1987; Nachar, 2008). Finalmente, se examina si existen divergencias estadísticamente significativas según género tanto en el grupo de jóvenes como en el grupo sénior, nuevamente a través del test de Mann-Whitney.



### 3. Resultados

En esta sección analizamos los resultados de la encuesta para determinar si las diferencias de motivación en los dos grupos de estudiantes, jóvenes y sénior, son significativas.

En la Tabla 1 se recogen los tamaños muestrales, media y desviación estándar de cada grupo, y la Tabla 2 muestra la Tabla de contingencia de la variable motivación en estudiantes jóvenes y sénior, según género.

En relación con el grado de motivación del alumnado sénior, destacamos los siguientes resultados: alcanza una valoración media de 3,96 en una escala Likert y con un 70,8 % de estudiantes que sitúa su nivel de motivación como alto o muy alto (4 y 5 en escala Likert). Concretamente, un 41,7% ubica su nivel de motivación en el nivel 4 (alto) y un 29,2% le dan la máxima puntuación. Con respecto a los resultados de la encuesta en cuanto a los niveles de motivación de estudiantes jóvenes, se observa que los datos alcanzan una valoración media de 3,24 en la escala Likert, situándose por debajo de la mostrada en estudiantes sénior y con un 31,7% del total de encuestados que sitúa su nivel de motivación como alto o muy alto (4 y 5 en escala Likert).

**Tabla 1.**

*Estadísticos de la variable motivación*

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D.E.</b>
Jóvenes	41	3,24	0,79
Sénior	24	3,96	0,86

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Por otro lado, en el análisis de la variable género, encontramos que del total de estudiantes jóvenes, un 49% son mujeres y en los estudiantes sénior este porcentaje es más elevado, suponen un 67%. En la Tabla 2 se muestran los porcentajes de hombres y mujeres en cada nivel de motivación para el grupo de jóvenes, en primer lugar, y seguidamente se recogen estos porcentajes en el grupo de estudiantes sénior.

En el grupo de estudiantes jóvenes, del total de estudiantes que muestran nivel bajo de motivación (valoración 2 en la escala Likert), el 67% son hombres. Respecto al nivel más alto de motivación del total de estudiantes que valoran su motivación en el nivel más elevado (5 en la escala Likert), el 100% son mujeres. En el nivel 4, de motivación alta, también un mayoritario porcentaje, un 80% son mujeres. En el grupo de estudiantes sénior, del total de estudiantes que ubican su nivel de motivación en el nivel 5, un 71,4% son mujeres, y un 80% del total de estudiantes en el nivel 4 son mujeres, sin embargo en el nivel más bajo de motivación, situado en el nivel 2, sólo un estudiante puntúa su nivel de motivación en este nivel bajo, siendo en este caso una mujer.

**Tabla 2.**
*Tabla de contingencia de la variable motivación en estudiantes jóvenes y sénior según género*

GRUPO	MOTIVACIÓN	Género		
		HOMBRE	MUJER	
JÓVENES	Baja	Frecuencia	4	2
		%	66,7 %	33,3 %
	Media	Frecuencia	15	7
		%	68,2 %	31,8 %
	Alta	Frecuencia	2	8
		%	20 %	80%
Muy alta	Frecuencia	0	3	
	%	0 %	100%	
Total	Frecuencia	21	20	
	%	51,2 %	48,8 %	
SÉNIOR	Baja	Frecuencia	0	1
		%	0%	100 %
	Media	Frecuencia	4	2
		%	66,7 %	33,3 %
	Alta	Frecuencia	2	8
		%	20 %	80%
Muy alta	Frecuencia	2	5	
	%	28,6 %	71,4 %	
Total	Frecuencia	8	16	
	%	33,3 %	66,7 %	

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Con el fin de lograr uno de los principales objetivos de este trabajo, que es examinar si existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes en cuanto a los niveles de motivación, hemos utilizado técnicas estadísticas de significación a través del paquete estadístico Jamovi 2.5.5. En la Tabla 3 se ha aplicado la prueba no paramétrica del test U de Mann-Whitney tras comprobar la ausencia de normalidad en la muestra a través del test de Shapiro Wilk ( $W = 0,938$  y  $p = 0,003$ ). El test de Levene sí nos muestra homogeneidad en la varianza en las 2 variables estudiadas  $F = 0,00158$  y  $p = 0,900$ .

El estadístico U de Mann-Whitney para la variable motivación con un valor  $U = 273$  y  $p = 0,002 < 0,005$  nos indica que hay diferencias significativas entre los dos grupos en los niveles de motivación mostrados por el alumnado. El tamaño del efecto es una medida que cuantifica la magnitud de la diferencia entre dos grupos. En este caso el tamaño del efecto se ha medido a través de la correlación biserial de rangos, que es la más apropiada en la utilización de pruebas no paramétricas, obteniéndose un tamaño del efecto de  $0,446$ , lo que indica que las diferencias existentes son de moderadas a fuertes.

**Tabla 3.**

*Análisis de significación estadística de las diferencias de motivación entre estudiantes jóvenes y sénior*

Shapiro-Wilk		Levene		Test U de Mann-Whitney		Tamaño del efecto
W	p	F	p	U	p	Correlación biserial de rangos
0,938	0,003	0,00158	0,900	273	0,002	0,446

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En segundo lugar, para identificar el grupo que presenta niveles de motivación significativamente mayores, se repite el análisis contrastando la hipótesis nula de que el grupo 1 (sénior) no presenta niveles de motivación significativamente mayores que el grupo 2 (jóvenes), frente a la hipótesis alternativa de que sí lo son. Los resultados del test U de Mann-Whitney en la Tabla 4 muestran un resultado del estadístico de 273 que permite rechazar la hipótesis nula con un valor  $p < 0,001$ , y un tamaño de efecto de mediano a fuerte, luego se acepta la hipótesis alternativa según la cual el grupo de estudiantes sénior presenta niveles de motivación significativamente mayores.

**Tabla 4.**

*Test de significación estadística de las diferencias de motivación:  $H_a \mu_{JÓVENES} < \mu_{SÉNIOR}$*

Test U de Mann-Whitney		Tamaño del efecto
U	p	Correlación biserial de rangos
273	<0,001	0,446

$H_a \mu_{JÓVENES} < \mu_{SÉNIOR}$

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Para comparar la motivación entre los dos grupos de estudiantes (jóvenes y sénior) diferenciando por género y determinar si el género es significativo en las diferencias de motivación, planteamos como hipótesis nula la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en la motivación entre hombres y mujeres, frente a la hipótesis alternativa de que sí existen diferencias significativas. Ante la ausencia de normalidad de la muestra, nuevamente aplicamos el test de Mann-Whitney en la Tabla 5 y nos muestra un resultado de 293 con un valor p de 0,001, y un tamaño de efecto mediano de 0,44 por lo que se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que sí existen diferencias significativas por género, y el tamaño del efecto mediano indica una magnitud de estas diferencias moderado.

**Tabla 5.**

*Test de significación estadística de las diferencias de motivación según género*

Test U de Mann-Whitney		Tamaño del efecto
U	p	Correlación biserial de rangos
293	0,001	0,440

$H_a \mu_{HOMBRE} \neq \mu_{MUJER}$

**Fuente:** Elaboración propia (2024).



Asimismo, aplicamos el test U de Mann-Whitney para comprobar si la motivación en las mujeres es mayor que en los hombres en la Tabla 6 con un resultado del estadístico de 293 y un valor  $p < 0,001$ , luego se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa de la existencia de mayores niveles de motivación en mujeres.

**Tabla 6.**

*Test de significación estadística con hipótesis alternativa:  $H_a \mu_{\text{HOMBRE}} < \mu_{\text{MUJER}}$*

Test U de Mann-Whitney		Tamaño del efecto
U	p	Correlación biserial de rangos
293	<0,001	0,440
$H_a \mu_{\text{HOMBRE}} < \mu_{\text{MUJER}}$		

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

No obstante, si diferenciamos por un lado el grupo de jóvenes, y por otro, el grupo de estudiantes sénior, y repetimos el análisis aplicando el Test U de Mann-Whitney en cada uno de los grupos por separado, los resultados muestran que sí son significativas las diferencias según género en el grupo de jóvenes en la Tabla 7 con un estadístico de 113 y un valor  $p$  de 0,005, con un tamaño del efecto de moderado a fuerte, mientras que en el grupo de estudiantes sénior en la Tabla 8, los resultados muestran que no son estadísticamente significativas las diferencias en motivación por género con un valor  $U$  de 41 y un valor  $p$  de 0,1. El tamaño del efecto en este caso es menor que en el caso anterior, con una correlación biserial de rangos de 0,393.

**Tabla 7.**

*Test de significación estadística según género en grupo de jóvenes:  $H_a \mu_{\text{HOMBRE}} \neq \mu_{\text{MUJER}}$*

Test U de Mann-Whitney		Tamaño del efecto
U	p	Correlación biserial de rangos
113	0,005	0,464
$H_a \mu_{\text{HOMBRE}} \neq \mu_{\text{MUJER}}$		

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

**Tabla 8.**

*Test de significación estadística según género en grupo sénior:  $H_a \mu_{\text{HOMBRE}} \neq \mu_{\text{MUJER}}$*

Test U de Mann-Whitney		Tamaño del efecto
U	p	Correlación biserial de rangos
41	0,1	0,393
$H_a \mu_{\text{HOMBRE}} \neq \mu_{\text{MUJER}}$		

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En segundo lugar, en el grupo de los jóvenes, en los que sí son significativas las diferencias por género, se repite el análisis contrastando la hipótesis de que el grupo 1(hombre) presenta menores niveles de motivación que el grupo 2 (mujer) en la Tabla 9, obteniendo un resultado del estadístico U de 113 y un valor p de 0,003 luego se aprueba la hipótesis alternativa, por lo que es el grupo de mujeres el que presenta mayores niveles de motivación.

**Tabla 9.**

*Test de significación estadística en grupo de jóvenes:  $H_a \mu_{\text{HOMBRE}} < \mu_{\text{MUJER}}$*

Test U de Mann-Whitney		Tamaño del efecto
U	p	Correlación biserial de rangos
113	0,003	0,464
$H_a \mu_{\text{HOMBRE}} < \mu_{\text{MUJER}}$		

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

## 4. Discusión

Por un lado, los resultados muestran que los estudiantes universitarios sénior presentan niveles de motivación significativamente mayores en comparación con los estudiantes jóvenes. La experiencia adquirida por los estudiantes sénior en su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida les permite tener una visión más completa de este proceso y valorar positivamente los beneficios del aprendizaje. Asimismo, la mayor experiencia de vida les permite manejar mejor las exigencias universitarias y encontrar mayor sentido y propósito en sus estudios, contribuyendo todos estos factores a una mayor motivación en este proceso. Su mayor madurez y desarrollo de habilidades de autogestión contribuyen a una motivación intrínseca más robusta. Con el avance en su trayectoria universitaria, los estudiantes sénior pueden desarrollar un mayor sentido de compromiso y responsabilidad hacia sus estudios.

Además, en muchos casos los estudiantes senior inician estos estudios después de la jubilación, a menudo lo hacen impulsados por un fuerte deseo de aprendizaje por el propio placer y el enriquecimiento personal. A diferencia de los estudiantes jóvenes, que pueden sentirse obligados a seguir una educación universitaria por expectativas sociales o familiares, los estudiantes sénior eligen sus estudios de manera voluntaria, basados en intereses personales y pasión por el conocimiento. Esta motivación intrínseca fomenta su dedicación y entusiasmo por aprender. Los estudiantes sénior generalmente tienen un propósito claro y definido para sus estudios. Para el alumnado sénior, la educación universitaria después de la jubilación puede ser una forma de mantenerse activos mentalmente, adquirir nuevas habilidades, o incluso cambiar de carrera o especializarse en otra área de interés. Este sentido de propósito y significado puede aumentar considerablemente su motivación para comprometerse con el aprendizaje.

El alumnado sénior suele enfrentarse a menos presiones relacionadas con el futuro profesional o expectativas externas de rendimiento, comparativamente a los estudiantes jóvenes. Esta reducción en la presión externa permite que se concentren en el aprendizaje en sí mismo, aumentando su disfrute y motivación.

La Universidad también ofrece a los estudiantes sénior la oportunidad de socializar y formar parte de una comunidad, lo cual puede ser especialmente motivador para aquellos que buscan mantenerse activos y conectados socialmente después de la jubilación.

En relación al análisis de la variable género, esta investigación muestra diferencias significativas de motivación en el grupo de estudiantes jóvenes, siendo las mujeres las que presentan mayores niveles de motivación. Sin embargo, no son significativas las diferencias de motivación encontradas en los estudiantes sénior con respecto a la variable género. Por lo que, por un lado, en el grupo de estudiantes jóvenes se confirman los resultados obtenidos en estudios previos: Sánchez-Bolívar, Escalante-González, y Vázquez, (2022). También en Ramírez (2019) y en Talavera Ortega, Mayoral García-Berlang, Hurtado Soler y Martín-Baena (2018), mientras que, por otro lado, la no significatividad de la variable género en el grupo de estudiantes sénior coincide con los resultados de otros estudios que no han encontrado diferencias significativas por género en la motivación académica de estudiantes universitarios, véase: Malinauskas y Pozeriene (2020)

Con respecto a las posibles justificaciones, la teoría de la autoeficacia de Bandura (1991) sugiere que las creencias sobre la propia capacidad para ejecutar tareas influyen significativamente en la motivación y el rendimiento, y que las mujeres, especialmente en entornos educativos, tienden a desarrollar altos niveles de autoeficacia en las tareas académicas, lo cual incrementa su motivación para aprender y sobresalir. Según la UNESCO, el empoderamiento de las mujeres a través de la educación no solo mejora sus oportunidades económicas, sino que también aumenta su autoeficacia y motivación para seguir aprendiendo (UNESCO, 2019). En muchas culturas, el éxito académico de las mujeres se ve como un medio importante para alcanzar la independencia y la igualdad. Esta presión sociocultural puede motivar a las mujeres a esforzarse más en sus estudios para lograr sus objetivos y superar barreras tradicionales.

Sin embargo, en el grupo sénior, las diferencias de motivación según el género no son significativas. Este hecho podría explicarse a través de varias perspectivas. La falta de diferencias significativas en motivación por género entre los estudiantes sénior podría indicar que, con el tiempo, tanto hombres como mujeres desarrollan estrategias similares, compartiendo objetivos similares en esta etapa de la vida, en la que en muchos casos, una vez finalizada su vida laboral, encuentran en los estudios una forma de mantenerse activos y socializar, nivelando las diferencias iniciales observadas en los grupos más jóvenes. A medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria académica, es posible que las diferencias de género en motivación se suavicen debido a una consolidación de objetivos y estrategias de estudio más uniformes.

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones para las políticas educativas y las prácticas pedagógicas en el entorno universitario. Comprender las diferencias de motivación entre diferentes grupos de estudiantes permite desarrollar estrategias más efectivas para fomentar la motivación y el éxito académico.

Las metodologías docentes más participativas se vienen aplicando en los últimos años tanto en la docencia de grado como en la docencia de estudiantes sénior. Se observa una clara tendencia hacia una mayor incorporación de técnicas para fomentar la participación activa en el aula. En la búsqueda de una mejora en el proceso de aprendizaje junto al objetivo de incrementar la motivación y satisfacción del alumnado, en los últimos años se han ido incorporando en la Universidad, de una forma creciente y progresiva, nuevas técnicas de innovación docente.

En línea con los resultados de trabajos previos: Wijnia y Derous (2011), Wong (2014), Núñez y Alonso (2014) que señalan la importancia de la metodología de enseñanza en el proceso de fomento de la motivación en la educación de adultos, las estrategias docentes diseñadas para involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, no solo

transforman la dinámica tradicional en las aulas, sino que también inciden en la motivación del alumnado. Las metodologías de enseñanza activas y participativas en el aula han dado lugar a un mayor compromiso del alumnado y a una mayor motivación por el aprendizaje. Estas técnicas animan a participar activamente en el proceso de aprendizaje, fomentando una experiencia educativa más dinámica y atractiva. La clave para fomentar la motivación y la participación activa en el aprendizaje a lo largo de la vida radica en la comprensión de las diferencias individuales y en la adopción de enfoques pedagógicos flexibles y personalizados que se ajusten a las necesidades y motivaciones específicas de cada grupo de estudiantes.

## 5. Conclusiones

Este trabajo no solo resalta la existencia de diferencias significativas en los niveles de motivación de estudiantes jóvenes y sénior, sino que también subraya la importancia de adaptar las metodologías docentes para satisfacer las necesidades cambiantes a lo largo de la vida del estudiantado.

La adaptación de las metodologías docentes es crucial para atender estas diferencias en motivación. Los estudiantes jóvenes pueden beneficiarse de enfoques más interactivos y prácticos que les permitan experimentar, colaborar y aplicar conocimientos de manera inmediata. Los métodos centrados en la resolución de problemas prácticos, aplicación de las nuevas tecnologías, suelen ser efectivos para este grupo, ya que les proporcionan estímulos y desafíos que los mantienen involucrados.

En contraste, el enfoque en los estudiantes sénior debe estar más centrado en la flexibilidad, permitiéndoles adaptar el ritmo y el contenido del aprendizaje a sus necesidades individuales. Estrategias que fomenten la reflexión, el debate y la conexión con experiencias previas pueden ser más efectivas para este grupo, ya que valoran la aplicación práctica de lo que aprenden y la relevancia directa con su vida personal o profesional.

Además, es esencial reconocer que no todos los estudiantes en un grupo de edad determinado se alinean estrictamente con las motivaciones comunes asociadas con esa categoría. La diversidad dentro de cada grupo de estudiantes exige un enfoque flexible y personalizado en la enseñanza, donde los educadores estén dispuestos a adaptar sus estrategias para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, independientemente de su edad.

En conclusión, la existencia de diferencias significativas en las motivaciones entre estudiantes universitarios jóvenes y sénior implica la necesidad de adaptar las metodologías docentes en el proceso educativo a lo largo de la vida. La flexibilidad, la personalización y la diversificación de enfoques pedagógicos son fundamentales para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su edad o experiencia, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y lograr un aprendizaje significativo y duradero.

Aunque las limitaciones de este estudio en relación con el tamaño de la muestra no permiten generalizar los resultados obtenidos, con este trabajo se ponen de manifiesto interesantes diferencias en la motivación del alumnado en la Universidad de Murcia en su proceso de aprendizaje. En futuras investigaciones consideramos necesario contrastar estos resultados en muestras más amplias, por lo que realizaremos esta investigación ampliando el estudio a otras titulaciones, lo que nos permitirá trabajar con un tamaño muestral mayor.

## 6. Referencias

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge.
- Castillo, J. I., Castro, M., López, L., Sanz, M. T. y Yñiguez, R. (2016). Measuring the effect of ARS on academic performance: A global meta-analysis. *Computers and Education*, 96, 109-121. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.007>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Hubackova, S. y Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 396-400. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.395>
- Hughes, D., Bimrose, J., Barnes, S. A., Bowes, L. y Orton, M. (2005). *A systematic literature review of research into career development interventions for workforce development*. <https://n9.cl/caedm>
- Malinauskas, R. K. y Pozeriene, J. (2020). Academic motivation among traditional and online university students. *European journal of contemporary education*, 9(3), 584-591. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.584>
- Nachar, N. (2008). The Mann-Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4(1), 13-20. <http://dx.doi.org/10.20982/tqmp.04.1.p013>
- Noe, R. A. y Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 291-302. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.291>
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. En Z. Dornie y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). University of Hawaii.

- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo Lucas, J. y Navarro Izquierdo, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349. <http://hdl.handle.net/10553/42833>
- Núñez Rosabal, A. G. y Alonso Barroso, M. (2014). La Motivación por el Aprendizaje en los Estudiantes de la Educación de Adultos. *Didáctica y Educación*, 5(4), 289-302. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6579063>
- Petri, H. L. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Wadsworth Publishing Company.
- Ramírez, S. V. (2019). La problemática de la motivación de los estudiantes universitarios en la unidad de Aprendizaje de Estudios de Cultura y Género en la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(1), 1-28. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1690>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S. y Vázquez, L. M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *Educar*, 58(1), 205-220. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>
- Sancho, C., Blasco, M. J., Martínez-Mir, R. y Palmero, F. (1997). Análisis de la Motivación para el Estudio en Adultos Mayores. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10). <http://reme.uji.es/articulos/apalmf8342905102/texto.html>
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. The MIT Press.
- Talavera Ortega, M., Mayoral García-Berlanga, O., Hurtado Soler, A. y Martín-Baena, D. (2018). Motivación docente y actitud hacia las ciencias: influencia de las emociones y factores de género. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 461-475. <http://hdl.handle.net/10550/69077>
- UNESCO (2019). *Global Education Monitoring Report: Gender Report*. UNESCO.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J. y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. y Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallet, T., Rivera, P., Vallet, I., Bel, I., Zubiria, E. y Martínez, T. (2019). El móvil en las universidades como instrumento de respuesta de audiencias. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 37, 1-12. <http://hdl.handle.net/10234/184074>



- Weinberger, Y. y Shonfeld, M. (2020). Disposición de los estudiantes para practicar el aprendizaje colaborativo. *Teaching Education*, 31(2), 127-143. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1508280>
- Wijnia, L., Loynes, S. M. M. y Derous, E. (2011). Investigating effects of problem-based versus lecture based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.003>
- Wong, R. M. (2014). Motivation to Learn English and School Grade Level: The Case of Newly Arrived Hong Kong Students. *Revista Porta Linguarum*, 21, 37-50. <https://doi.org/10.30827/Digibug.30481>
- Yamashita, T., Smith, T.J., Sahoo, S. y Cummins, P. (2022). Motivation to learn by age, education, and literacy skills among working-age adults in the United States. *Large-scale Assessments in Education*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00119-7>
- Zimmerman, D. W. (1987). Comparative Power of Student T Test and Mann-Whitney U Test for Unequal Sample Sizes and Variances. *The Journal of Experimental Education*, 55(3), 171-174. <https://doi.org/10.1080/00220973.1987.10806451>

**AUTORA:****Alicia Martínez Serrano:**

Universidad de Murcia.

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Ciencia Política, Antropología Social y Hacienda Pública desde el año 2004. Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales. Doctorado Europeo. Docente del Grado en ADE, del Doble Grado en ADE y Derecho y profesora en el Aula Sénior de la Universidad de Murcia. Investigadora en Sistemas Fiscales, investigadora del Observatorio Fiscal de la Universidad de Murcia. Es coautora de varias publicaciones de la Dirección General de Investigación del Parlamento Europeo y autora de numerosos trabajos docentes y de investigación. Ha participado en numerosos proyectos de innovación docente de la Universidad de Murcia.

[aliciam@um.es](mailto:aliciam@um.es)Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=ENKTTwcAAAAJ&hl=en>Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8478-2753>