

Artículo de Investigación

# Motivación del alumnado universitario: entre desmotivación y motivación intrínseca

## Motivation of university students: between amotivation and intrinsic motivation

Louis P. P. Homont<sup>1</sup>: Universidad Complutense de Madrid, España.

[louispho@ucm.es](mailto:louispho@ucm.es)

José Antonio Alcoceba Hernando: Universidad Complutense de Madrid, España.

[jaalcoce@ucm.es](mailto:jaalcoce@ucm.es)

Fecha de Recepción: 15-05-2024

Fecha de Aceptación: 09-07-2024

Fecha de Publicación: 09-07-2024

### Cómo citar el artículo (APA 7<sup>a</sup>):

P. Homont, L. P. y Alcoceba Hernando, J. A. (2025). Motivación del alumnado universitario: entre desmotivación y motivación intrínseca [Motivation of university students: between amotivation and intrinsic motivation]. *European Public & Social Innovation Review*, número, 10, 01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-306>

### Resumen:

**Introducción:** En la actualidad, la motivación del estudiantado se ha convertido en un tema de preocupación del profesorado. Partiendo de la Teoría de la Autodeterminación, la presente investigación considera tres tipos de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación, y plantea (1) identificar los tipos de motivación a los que el estudiantado está más sensible y (2) conocer su evolución a lo largo del cuatrimestre. **Metodología:** Para ello, se sometieron dos cuestionarios al alumnado de siete asignaturas de dos universidades públicas españolas al principio y final del cuatrimestre. En total, 105 estudiantes respondieron. **Resultados:** La desmotivación, aunque alta, baja durante el cuatrimestre y la motivación intrínseca domina a la extrínseca. También, muchas de las personas desmotivadas acabaron intrínsecamente motivadas, mientras que este tipo de motivación se asocia a mayores niveles de motivación en general. **Discusión:** Los hallazgos apuntan a una reducción de la desmotivación que debe llevar a aplicar nuevos métodos de

<sup>1</sup> Louis P. P. Homont: Universidad Complutense de Madrid, España.

enseñanza para fomentar la motivación estudiantil, como la realización de trabajos grupales o un *feedback* recurrente sobre los avances del estudiantado. **Conclusiones:** Aparece necesario el uso de métodos cualitativos que permitan tener conocimiento en profundidad de la motivación estudiantil.

**Palabras clave:** Estudiantes; Motivación; Desmotivación; Teoría de la Autodeterminación; Motivación intrínseca; Motivación extrínseca; Universidad; Aprendizaje.

#### **Abstract:**

**Introduction:** Nowadays, student motivation has become a concern issue for university teachers. Based on Self-Determination Theory, the current research considers three types of motivation: intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation, and aims (1) to identify the motivation types to which students are more sensitive and (2) to know their evolution during the semester. **Methodology:** To this end, two questionnaires were submitted to students in seven classes from two Spanish public universities at the beginning and at the end of the semester. In total, 105 students responded. **Results:** It appears that amotivation, although high, decreases during the semester and that intrinsic motivation dominates extrinsic motivation. Also, many of the unmotivated people ended up intrinsically motivated, while this type of motivation is associated with higher levels of motivation in general. **Discussion:** These findings point to an amotivation reduction that should lead to apply new teaching methods to promote student motivation, such as carrying out group work or recurring feedback on the students' progress. **Conclusions:** To achieve it, the use of qualitative methods that allow in-depth knowledge of student motivation appears necessary.

**Keywords:** University Students; Motivation; Amotivation; Self-Determination Theory; Intrinsic motivation; Extrinsic motivation; University; Learning.

## **1. Introducción**

La motivación, como fenómeno humano, ha sido empleada desde hace siglos para explicar las elecciones humanas, sus comportamientos y por qué se decide mantenerlos en el tiempo. Ha sido abordada desde distintas perspectivas que permitieron dar cuenta de la multitud de facetas y dimensiones que alberga.

Así, se puede entender la motivación como una predisposición individual (Perry y Wise, 1990) que recae en la necesidad psicológica hacia la integración social, la búsqueda de nuevos desafíos, el descubrimiento de nuevas perspectivas y la aplicación de nuevas prácticas (Taylor, 2015, p. 36). También, puede ser comprendida como un catalizador y dinamizador de la conducta humana hacia metas (Luria *et al.*, 2021). Siguiendo esta perspectiva, Yang y Lai (2011) definen la motivación como “el proceso que energiza y gobierna a los individuos a elegir un comportamiento voluntario ante varias alternativas y a sostenerlo” (p. 132), mientras que, para Vallerand *et al.* (1993), se trataría de un fenómeno comprendido en un continuum de altibajos reconociendo que los individuos pueden tener mayor o menor motivación según el contexto, las circunstancias y sus rasgos de personalidad (Barrick *et al.*, 2013; Vallerand, 1997).

Otros autores se han centrado en investigar la motivación según su naturaleza. Para Ryan (1995), uno de los principales académicos de la Teoría de la Autodeterminación, los individuos

tienen necesidades psicológicas comunes, es decir la autonomía, la competencia y la afiliación social<sup>3</sup>, y es su satisfacción que les motivaría (p. 398).

### 1.1. La Teoría de la Autodeterminación

Teniendo en cuenta dichas necesidades, varios académicos han contribuido a la Teoría de la Autodeterminación que plantea la distinción de dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Deci, 1975). Ambas representarían dos maneras para el individuo de satisfacer sus necesidades de autonomía, competencia y afiliación social. A estos dos tipos de motivación, Taylor (2015) le han añadido la desmotivación, entendida como la frustración de dichas necesidades (Adler *et al.*, 2018).

Al reconocer que la motivación no es constante, Taylor (2015) se refiere a un continuum de autodeterminación en que las personas se sitúan: pueden presentar mayores o menores niveles de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación en un momento dado, los cuales pueden cambiar según el contexto y circunstancias específicas.

#### 1.1.1. La motivación intrínseca

La motivación intrínseca es, según Ryan y Deci (2002), el tipo de motivación que parte de la tendencia individual orientada a “buscar novedad y desafíos, a extender y ejercer [sus] capacidades” y “a explorar y a aprender” (p. 70). Afirman que ocurre cuando el compromiso del individuo con la tarea es libre, el cual se origina en el interés y disfrute que siente hacia la tarea que desarrolla (p. 10) así como en la satisfacción que deriva de dicha tarea (Gagné y Deci, 2005). Por esta razón, Yang y Lai (2011) se refieren a ella como la forma más autónoma y voluntaria de motivación.

Una serie de factores condicionan la motivación intrínseca. La literatura se ha referido a la necesidad para el individuo de tener una alta sensación de autoestima (Brock *et al.*, 2005) y de eficacia interna (Yan y Davison, 2013) dado que es preciso sentirse capaz de actuar para poder disfrutarlo, y de concebir la actividad en sí como una recompensa (Touré-Tillery y Fishbach, 2018). También, Deci (1971; *et al.*, 1999) afirmó que el individuo intrínsecamente motivado no debe tener en cuenta posibles recompensas externas ya que estas perjudicarían su motivación y le llevarían a estar desmotivado.

Por sus características, la motivación intrínseca tiene consecuencias propias para el individuo que tiene tendencia hacia ella. Woolley y Fishbach (2017) hallaron que la motivación intrínseca es el tipo de motivación que más se vincula con el cumplimiento de una tarea: relacionan este tipo de motivación con una mayor resistencia ante los esfuerzos y dificultades y con una persistencia hacia el alcance de metas. Para Nakamura y Csikszentmihalyi (2002), altos niveles de motivación intrínseca llevarían a lo que llaman el flujo motivacional, siendo el estado en el que una persona se encuentra cuando utiliza todas sus capacidades para enfrentarse a los desafíos sin que interfieran elementos externos. Para que lo experimente, la tarea tiene que ser desafiante, pero no demasiado para que el individuo se sienta capaz de realizarla (Yan y Davison, 2013), sin lo cual se sentirá desmotivado (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002).

La motivación intrínseca no debe ser entendida como algo necesariamente positivo ya que puede perjudicar al individuo y a las tareas emprendidas: para Touré-Tillery y Fishbach

---

<sup>3</sup> La autonomía se refiere al “deseo de regular y controlar su propio comportamiento”, la competencia al “deseo de implicarse en tareas desafiantes” y la afiliación social al “deseo de buscar apegos y experimentar sentimientos de pertenencia y vínculo” (Adler *et al.*, 2018, p. 823).

(2018), uno puede emprender tareas que sólo le resulten interesantes, disfrutables y satisfactorias, sin que realmente le importen los resultados de dichas tareas, con lo que podría llegar a realizar actividades poco eficaces o incluso contraproducentes.

### 1.1.2. *La motivación extrínseca*

Otro tipo de motivación planteado por la Teoría de la Autodeterminación es la motivación extrínseca que se orienta hacia el alcance de resultados externos (económicos o sociales) que un individuo valora positivamente (Di Domenico y Ryan, 2017), hacia el cumplimiento de obligaciones o bien hacia la evitación de castigos (Touré-Tillery y Fishbach, 2018). Sería entonces mediante estos resultados externos que el individuo cumpliría con sus necesidades de autonomía, competencia y afiliación social.

Deci y Ryan (1985) argumentan que esta forma de motivación es menos autónoma que la intrínseca ya que el individuo responde ante incentivos externamente controlados, y vinculan la motivación extrínseca con una mayor posibilidad de sentir presión, ansiedad y bajos niveles en autoestima. Para fomentarla, Taylor (2015) afirma que dichos incentivos deben ser sencillamente identificables por el individuo. Asimismo, Touré-Tillery y Fishbach (2018) se refieren a la relevancia del valor del resultado o incentivo y de la expectativa sobre la capacidad individual de alcanzarlo. Entienden el valor del resultado en términos de deseabilidad, importancia y relevancia, y la capacidad de alcanzarlo como la percepción de la energía que será necesaria de movilizar y de su influencia en el cumplimiento de la tarea.

La motivación extrínseca llevaría a los individuos a actuar y buscar la mayor eficacia en sus acciones para alcanzar unos resultados deseados. En definitiva, lo que motiva al individuo no es la tarea, sino las consecuencias de su cumplimiento. Esta búsqueda de eficacia puede llevar al individuo a actuar de manera perjudicial para él mismo, pues Rawn y Vohs (2011) hallaron que con el fin de obtener recompensas sociales, los individuos son capaces de tener comportamientos físicos y psicológicamente peligrosos para ellos mismos.

### 1.1.3. *La desmotivación*

El último tipo de motivación es la desmotivación. Según Taylor (2015), ocurre cuando existe una frustración crónica de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afiliación social. Argumenta que se vincula con bajos niveles de control sobre la tarea, sus resultados o su forma de cumplir con ella, y que es retroalimentativa: una persona desmotivada no querrá conocer el estado de sus avances en el cumplimiento de la tarea, y estará así aún menos motivada. Por esta razón, Barrick *et al.* (2013) hicieron hincapié en la relevancia del *feedback*: para motivar a una persona desmotivada, hace falta dar seguimiento de su avance hacia un objetivo a fin de comprometerle de nuevo con la tarea. Asimismo, cuando es posible, aparece relevante suscitar interés hacia dicha tarea.

Estos tres tipos de motivación no tienen que ser entendidos como absolutos, pues una persona puede estar intrínseca y extrínsecamente motivada, aunque nunca pueda estar desmotivada y motivada a la vez hacia una tarea o su resultado.

## 1.2. *La motivación del alumnado universitario*

La motivación del alumnado universitario es un tema de amplia relevancia, pues explicaría por qué emprende o no tareas y se vincularía con su rendimiento académico, lo cual repercute en la manera con que lleva a cabo su carrera universitaria (Kikuchi, 2015; Mares *et al.*, 2012). En el contexto universitario, Ramírez y Olmos (2020; citados en González Castro *et al.*, 2021, p.

2) han definido la motivación del alumnado como “la actitud positiva para que se logre el aprendizaje” o, por Rivas Alvarado y Aviles Marxelly (2020), como “las percepciones de los estudiantes respecto a su interés y disposición al aprendizaje, sus expectativas académicas [...] y sus actitudes frente a las dificultades y la frustración en el estudio” (p. 2).

Tras la COVID-19, este tema se ha convertido en una tendencia en la investigación, pero, más que estudiar la medida en que el alumnado universitario está motivado o no, se han buscado conocer las causas y consecuencias de dicha desmotivación, presuponiendo así que las y los estudiantes están desmotivados. De hecho, para algunos autores, estaríamos asistiendo a una menor motivación del alumnado universitario (Rivas Alvarado y Aviles Marxelly, 2020). Entre otros factores, se han investigado la relación de la desmotivación con el profesorado, la realización de tutorías, las actividades desarrolladas en clase o el contenido de dicha clase (González Castro *et al.*, 2021; Méndez Santos, 2020). También, se ha apuntado que se relaciona con la deserción escolar, es decir, el abandono de la carrera (González Castro *et al.*, 2021).

Antes de plantear correlaciones entre motivación estudiantil y otros factores, hace falta tener una imagen del estado motivacional del alumnado universitario –pues, parece necesario saber si las y los estudiantes están o no motivados y en qué medida–, es decir, responder a la siguiente pregunta: ¿Está desmotivado el alumnado universitario?

### **1.3. La Teoría de la Autodeterminación aplicada al alumnado universitario**

Para responder a esta pregunta, el uso de la Teoría de la Autodeterminación puede ser especialmente útil. En efecto, no sólo considera la motivación y la desmotivación, sino distintas formas de motivación oponiendo *de facto* la motivación intrínseca y la desmotivación.

Para aplicarla al ámbito académico, ha sido imposible basarse en investigaciones previas ya que, aunque varias recurran a esta teoría, no han realizado un esfuerzo teórico para trasladar los conceptos de motivación intrínseca y de motivación extrínseca en el contexto universitario. Por tanto, plantear ítems para medir estos tipos de motivación entre el estudiantado representa en sí una tarea novedosa.

Respecto a la motivación intrínseca, la cual se ve sostenida por el interés, disfrute y satisfacción vinculados con la tarea que se debe desempeñar, se puede pensar que un estudiante intrínsecamente motivado sentirá interés hacia su carrera, disfrutará estudiarla y/o estará satisfecho al realizar las tareas académicas. En cuanto a la motivación extrínseca que se vincula con resultados externos y la percepción de la capacidad de alcanzarlos, su traslación al contexto universitario aparece más compleja ya que se debe identificar qué resultados puede esperar el estudiantado al realizar su carrera. Entre estos, se puede identificar la adquisición de nuevas habilidades y competencias, es decir, el conocimiento suficiente para desarrollarse como futuro profesional, y la obtención de buenas notas. En cuanto a la percepción de la capacidad de alcanzar dichos resultados, nos referimos al uso de habilidades y competencias que el estudiante ya tiene: si uno tiene la sensación de poder utilizar sus competencias para alcanzar los resultados que desea, estará más extrínsecamente motivado (Touré-Tillery y Fishbach, 2018). Finalmente, la desmotivación se entiende como la ausencia de motivación, es decir de motivación intrínseca y extrínseca.

En este contexto, y teniendo en cuenta las brechas en la investigación de la motivación en el ámbito universitario, la presente investigación se plantea dos objetivos generales: (O1) identificar los tipos de motivación a los que el alumnado está más sensible y (O2) conocer su evolución y variaciones a lo largo del cuatrimestre.



## 2. Metodología

Para cumplir con estos objetivos, se optó por el uso de un método cuantitativo: una encuesta. Se operacionalizó mediante el uso de dos cuestionarios, uno sometido al principio y otro al final del cuatrimestre, con ítems que permitieron conocer los tipos de motivación a los que están sensibles las y los alumnos universitarios que forman parte de la muestra y su evolución a lo largo del cuatrimestre. Los ítems empleados fueron los mismos en ambos cuestionarios.

Tras haber pedido datos sociodemográficos al alumnado (género y edad) y haberle preguntado sobre su universidad de pertenencia y la clase en la que respondieron a ambos cuestionarios, se le solicitó contestar a las siguientes preguntas:

- Para medir los niveles de motivación intrínseca, se consideraron las tres características de este tipo de motivación -el interés, el disfrute y la satisfacción hacia la tarea-, adaptándolas al ámbito universitario:  
“Indica tu grado de acuerdo con la siguiente del 1 al 10, 1 siendo muy en desacuerdo y 10 muy de acuerdo”:
  - “Me matriculé en esta carrera porque me interesa” (A.M.I.1<sup>4</sup>).
  - “Me matriculé en esta carrera porque disfruto estudiar en este ámbito” (A.M.I.2).
  - “Me matriculé en esta carrera para sentirme satisfecho/a conmigo mismo/a al realizar las tareas académicas” (A.M.I.3).
  
- Para medir los niveles de motivación extrínseca, se consideraron las dos características de este tipo de motivación -el valor del resultado de la acción y el la expectativa sobre la capacidad de alcanzarlo-, adaptándolas al ámbito universitario:  
“Indica tu grado de acuerdo con la siguiente del 1 al 10, 1 siendo muy en desacuerdo y 10 muy de acuerdo”:
  - “Me matriculé en esta carrera porque quiero adquirir nuevas habilidades y competencias” (A.M.E.1<sup>5</sup>).
  - “Me matriculé en esta carrera porque me permite utilizar habilidades y competencias que ya tengo” (A.M.E.2).
  - “Me matriculé en esta carrera porque voy a poder sacar buenas notas” (A.M.E.3).

Posteriormente, se pidió al alumnado jerarquizar por orden de preferencia estas afirmaciones del 1 al 6 (J.M.I.1<sup>6</sup>; J.M.I.2; J.M.I.3; J.M.E.1<sup>7</sup>; J.M.E.2; J.M.E.3), otorgando un 1 a la de menor preferencia y un 6 a la de mayor preferencia. Esta pregunta permitió no sólo conocer el tipo de motivación al que está sensible el estudiantado, sino también la valoración que hace del mismo. Concretamente, si una persona presenta niveles parecidos de motivación intrínseca y extrínseca, esta jerarquización permite saber cuál es la que mayor relevancia tiene para ella, considerando que preferirá el tipo de motivación que mayor relevancia tiene para ella.

En total, se contó con alumnos/as de siete clases de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Se sometieron ambos cuestionarios a

---

<sup>4</sup> A.M.I.1: Acuerdo con el ítem 1 de la Motivación Intrínseca

<sup>5</sup> A.M.E.1: Acuerdo con el ítem 1 de la Motivación Extrínseca

<sup>6</sup> J.M.I.1: Jerarquización del ítem 1 de la Motivación Intrínseca

<sup>7</sup> J.M.E.1: Jerarquización del ítem 1 de la Motivación Extrínseca

alumnos de tres clases de Teoría de la Comunicación y de una clase de Sociología de la Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM, de una clase de Teoría de la Información y Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM y de dos clases de Proceso de Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC, del 4 al 8 de septiembre del 2023 para el primer cuestionario y del 11 al 15 de diciembre del 2023 para el segundo cuestionario. En total, fueron 242 estudiantes. Para no sesgar los resultados, responder a estos cuestionarios fue voluntario, pues no se quería crear un incentivo para hacerlo, como, por ejemplo, cumplir con una obligación. En total, 105 estudiantes respondieron al primer cuestionario y 44 respondieron al segundo.

### 3. Resultados

Para dar cuenta de los tipos de motivación a los que está sensible el estudiantado así como su evolución a lo largo del cuatrimestre, se han organizado los resultados de la siguiente manera: en primer lugar, su motivación al inicio del cuatrimestre, en segundo lugar, su motivación al final del cuatrimestre y, en tercer lugar, la evolución y variaciones en su motivación.

#### 3.1. La motivación estudiantil al inicio del cuatrimestre

Al inicio del cuatrimestre, se ha contado con respuestas de 105 personas, de las cuales 72 alumnas y 33 alumnos. La edad media de las y los encuestados es de 20,72 años.

Como resumido en las dos primeras líneas de la Tabla 1, el ítem que mayor acuerdo ha recibido es la adquisición de nuevas habilidades y competencias (8,64/10), seguido por el interés hacia la carrera (8,6/10). Los dos ítems que menor acuerdo recibieron fueron haberse matriculado para utilizar habilidades y competencias ya desarrolladas (7,33/10) y para sacar buenas notas (5,92/10). También, la motivación intrínseca, de media, es el tipo de motivación al que más el alumnado está sensible (0,79/1) frente a la extrínseca (0,73/1).

**Tabla 1.**

*Acuerdo con y jerarquización de la motivación intrínseca y extrínseca al inicio del cuatrimestre*

Edad (años)	A.M.I.1 (De 1 a 10)	A.M.I.2 (De 1 a 10)	A.M.I.3 (De 1 a 10)	Total motivación intrínseca (De 0,1 a 1)	A.M.E.1 (De 1 a 10)	A.M.E.2 (De 1 a 10)	A.M.E.3 (De 1 a 10)	Total motivación extrínseca (De 0,1 a 1)
20,72	8,6	7,9	7,34	0,79	8,64	7,33	5,92	0,73
Edad (años)	J.M.I.1 (De 1 a 6)	J.M.I.2 (De 1 a 6)	J.M.I.3 (De 1 a 6)	Total motivación intrínseca (De 0,167 a 1)	J.M.E.1 (De 1 a 6)	J.M.E.2 (De 1 a 6)	J.M.E.3 (De 1 a 6)	Total motivación extrínseca (De 0,167 a 1)
20,72	3,30	3,15	3,19	0,54	3,51	3,3	3,24	0,56

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

Respecto a la jerarquización de la preferencia de cada ítem vinculado a una forma de motivación (ver las dos últimas líneas de la Tabla 1), adquirir nuevas habilidades y competencias es el ítem que mayor preferencia ha recibido (3,51/6), mientras que el disfrute es el que menos (3,15/6). De media, las y los encuestados otorgan una preferencia parecida a la motivación extrínseca (0,56/1) que a la motivación intrínseca (0,54/1).

Para conocer la motivación del estudiantado y el tipo de motivación al que más sensible está, se realizaron los siguientes cálculos:

$$\text{Motivación intrínseca (comprendido entre 0,1 y 1)} = ([A.M.I.1 + A.M.I.2 + A.M.I.3]/30) * ([J.M.I.1 + J.M.I.2 + J.M.I.3]/18)$$

$$\text{Motivación extrínseca (comprendido entre 0,1 y 1)} = ([A.M.E.1 + A.M.E.2 + A.M.E.3]/30) * ([J.M.E.1 + J.M.E.2 + J.M.E.3]/18)$$

Para determinar si el estudiantado está desmotivado, se sumaron la motivación intrínseca y la extrínseca. Se obtuvo así un resultado comprendido entre 0,33 y 2. Si el resultado es inferior a 1, significa que el individuo está desmotivado.

Así, se obtuvieron los resultados expuestos en la Tabla 2 (ver Anexos) donde aparece que, de media, el alumnado universitario está similarmente intrínseca y extrínsecamente motivado, respectivamente 0,42/1 y 0,41/1. De manera detallada, aparece que un 21,9% del estudiantado está intrínsecamente motivado, un 3,81% está extrínsecamente motivado, que un 3,81% está tanto intrínseca como extrínsecamente motivado y que el 70,48% de ellos está desmotivado.

Teniendo en cuenta sólo el nivel de motivación de las personas intrínsecamente motivadas y el de las personas extrínsecamente motivadas, aparece que las primeras presentan mayores niveles de motivación que las segundas, respectivamente un 0,78/1 frente a un 0,69/1.

### 3.2. La motivación estudiantil al final del cuatrimestre

Al final del cuatrimestre, sólo contestaron 44 estudiantes, de los cuales 21 no habían contestado al primer cuestionario. 31 personas son de género femenino y 13 de género masculino y su edad media es de 21,43 años. Como resumido en las dos primeras líneas de Tabla 3, el estudiantado está sobre todo motivado por adquirir nuevas habilidades y competencias (8,73/10) seguido por el interés hacia carrera (8,68/10). Asimismo, sacar buenas notas y la satisfacción derivada de las tareas realizadas son los ítems que menos valoración recibieron: respectivamente 6,11/10 y 7,36/10. También, la motivación intrínseca motiva más al alumnado al final del cuatrimestre (0,80/1) que la motivación extrínseca (0,75/1).

**Tabla 3.**

*Acuerdo con y jerarquización de la motivación intrínseca y extrínseca al final del cuatrimestre*

Edad (años)	A.M.I.1 (De 1 a 10)	A.M.I.2 (De 1 a 10)	A.M.I.3 (De 1 a 10)	Total motivación intrínseca (De 0,1 a 1)	A.M.E.1 (De 1 a 10)	A.M.E.2 (De 1 a 10)	A.M.E.3 (De 1 a 10)	Total motivación extrínseca (De 0,1 a 1)
<b>21,43</b>	<b>8,68</b>	<b>8,02</b>	<b>7,36</b>	<b>0,80</b>	<b>8,73</b>	<b>7,52</b>	<b>6,11</b>	<b>0,75</b>
Edad (años)	J.M.I.1 (De 1 a 6)	J.M.I.2 (De 1 a 6)	J.M.I.3 (De 1 a 6)	Total motivación intrínseca (De 0,167 a 1)	J.M.E.1 (De 1 a 6)	J.M.E.2 (De 1 a 6)	J.M.E.3 (De 1 a 6)	Total motivación extrínseca (De 0,167 a 1)
<b>21,43</b>	<b>3,91</b>	<b>3,57</b>	<b>3,61</b>	<b>0,62</b>	<b>3,23</b>	<b>3,52</b>	<b>3,66</b>	<b>0,58</b>

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



En términos de preferencia (ver las dos últimas líneas de la Tabla 3), el estudiantado se inclina primero por el interés hacia la carrera en la que van a estudiar (3,91/6) y por sacar buenas notas (3,66/6), cuando tiene menor preferencia por el aprendizaje de nuevas habilidades y competencias (3,23/6) y por el uso de habilidades y competencias ya desarrolladas (3,52/6). De media, aparece que prefiere la motivación intrínseca a la extrínseca al final del cuatrimestre.

Como expuesto en la Tabla 4 (ver Anexos), un 34,09% del estudiantado está intrínsecamente motivado al final del cuatrimestre, mientras que un 11,36% le prefiere la motivación extrínseca. La desmotivación afecta al 54,55% de las y los estudiantes que contestaron a este cuestionario.

La motivación intrínseca, de media, alcanza mayores niveles que la extrínseca, llegando a un 0,49/1 frente a un 0,43. Si sólo se tiene en cuenta el nivel de motivación de las personas intrínsecamente motivadas, se llega a una media de a un 0,78 sobre uno, frente a un 0,73 sobre uno si sólo se considera el nivel de motivación de las personas extrínsecamente motivadas. Así, se puede afirmar que las personas intrínsecamente motivadas están, de manera general, más motivadas que las extrínsecamente motivadas.

### 3.3. La evolución de la motivación estudiantil durante el cuatrimestre

Para poder comparar el tipo de motivación al que cada alumno y alumna ha estado sensible al principio y al final del cuatrimestre, es decir, conocer su evolución, sólo se ha podido tener en cuenta a las personas que han respondido al primer y al segundo cuestionario. En total, se alcanzaron 23 estudiantes. Esta cifra se debe a que, para no sesgar los resultados, no se ha podido incentivar ni obligar al estudiantado a responder a ambos cuestionarios.

Acorde con los resultados obtenidos y resumidos en la Tabla 5, al principio del cuatrimestre, un 21,74% del estudiantado estaba intrínsecamente motivado, frente a un 13,04% de extrínsecamente motivado, un 4,35% -sólo una persona- intrínseca y extrínsecamente motivado y un 60,87% desmotivado. Al final del cuatrimestre, la motivación intrínseca llega a afectar a un 34,78%, la extrínseca a un 13,04% y la desmotivación a un 52,17%.

**Tabla 5.**

*Motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación del estudiantado durante el cuatrimestre*

N	Género (Fem., masc., otro)	Edad (años)	Al inicio del cuatrimestre			Al final del cuatrimestre		
			Motivac. intrínseca (De 0,1 a 1)	Motivac. extrínseca (De 0,1 a 1)	Desmotivac. (De 0,033 a 2)	Motivac. intrínseca (De 0,1 a 1)	Motivac. extrínseca (De 0,1 a 1)	Desmotiv. (De 0,033 a 2)
2	M	49	<b>1</b>	<b>1</b>	2	<b>1</b>	0,97	1,97
4	F	18	<b>0,66</b>	0,62	1,28	0,7	<b>0,74</b>	1,44
5	M	24	0,21	0,18	<b>0,39</b>	<b>0,77</b>	0,74	1,51
9	F	18	0,53	<b>0,58</b>	1,11	0,65	<b>0,7</b>	1,35
20	M	21	0,35	0,44	<b>0,79</b>	0,14	0,34	<b>0,48</b>
30	F	18	<b>0,68</b>	0,6	1,28	<b>0,82</b>	0,51	1,33
31	F	17	0,06	0,3	<b>0,36</b>	0,33	0,35	<b>0,68</b>
40	F	18	0,39	0,44	<b>0,83</b>	0,49	0,43	<b>0,92</b>
46	F	18	0,39	0,53	<b>0,92</b>	0,18	0,58	<b>0,76</b>
48	M	18	0,4	0,51	<b>0,91</b>	<b>0,78</b>	0,27	1,04
52	M	19	0,59	<b>0,69</b>	1,29	0,44	0,51	<b>0,95</b>
55	M	36	<b>0,93</b>	0,49	1,42	<b>0,97</b>	0,55	1,52

57	M	25	<b>0,86</b>	0,67	1,53	0,33	0,27	<b>0,6</b>
58	F	19	0,26	0,32	<b>0,58</b>	<b>0,65</b>	0,37	1,02
59	F	18	0,28	0,44	<b>0,72</b>	0,29	0,49	<b>0,77</b>
60	F	21	<b>1</b>	0,65	1,65	0,16	0,14	<b>0,29</b>
61	F	21	0,34	0,42	<b>0,76</b>	0,17	0,49	<b>0,66</b>
62	F	40	0,25	0,39	<b>0,64</b>	0,24	0,42	<b>0,66</b>
64	F	18	0,29	0,24	<b>0,53</b>	0,27	0,29	<b>0,56</b>
66	F	18	0,27	0,72	<b>0,99</b>	0,28	<b>0,75</b>	1,03
67	F	23	0,18	0,2	<b>0,38</b>	<b>0,58</b>	0,43	1,01
69	F	23	0,19	0,28	<b>0,48</b>	<b>0,83</b>	0,33	1,16
75	F	26	0,56	<b>0,58</b>	1,13	0,25	0,42	<b>0,67</b>
<b>MEDIA</b>		<b>22,87</b>	<b>0,46</b>	<b>0,49</b>	<b>0,96</b>	<b>0,49</b>	<b>0,48</b>	<b>0,97</b>

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

A lo largo del cuatrimestre, una estudiante inicialmente intrínsecamente motivada terminó extrínsecamente motivada, mientras que dos personas intrínsecamente motivadas terminaron desmotivadas. Las dos últimas personas intrínsecamente motivadas lo siguieron estando al final del cuatrimestre.

Dos de las tres personas extrínsecamente motivadas terminaron estando desmotivadas mientras que sólo una mantuvo este tipo de motivación. El único estudiante intrínseca y extrínsecamente motivado ha acabado estando más intrínsecamente motivado. Finalmente, cinco estudiantes desmotivados acabaron estando intrínsecamente motivados, uno extrínsecamente motivado y los otros ocho estudiantes siguieron sintiéndose desmotivados.

Mientras que, al inicio del cuatrimestre, la motivación extrínseca estaba de media más alta que la motivación intrínseca -respectivamente un 0,49/1 y un 0,46/1-, esta tendencia se revierte al final del cuatrimestre: la motivación intrínseca llega al 0,49/1 y la motivación extrínseca cae ligeramente hasta el 0,48/1.

Considerando sólo a aquellas personas intrínsecamente motivadas, su motivación llega al principio del cuatrimestre al 0,86/1, mientras que baja al final del cuatrimestre hasta alcanzar un 0,80/1. Al contrario, cuando se tiene solamente en cuenta a las personas extrínsecamente motivadas, su motivación pasa de un 0,71/1 a un 0,73/1. Así, se puede considerar que la motivación de las personas intrínsecamente motivadas tiende a bajar mientras que sube la de las personas extrínsecamente motivadas. Aun así, el nivel de motivación de las y los intrínsecamente motivados sigue estando por encima del nivel de las y los extrínsecamente motivados.

## 4. Discusión

Los hallazgos conseguidos por la presente investigación han permitido cumplir con los objetivos previamente planteados. Pues, se han identificado los tipos de motivación a los que el alumnado está más sensible (O1).

Se apunta hacia un escenario en el que la desmotivación predomina al inicio del cuatrimestre (70,48%) y el tipo de motivación al que está más sensible el estudiantado es la motivación intrínseca (21,9%), mientras que la motivación extrínseca está menos presente en la muestra (3,81%). Asimismo, se relaciona con menores niveles de motivación (0,69/1) que la motivación intrínseca (0,78/1).

Estos resultados, que no pueden ser comprobados con estudios anteriores ya que ninguno se hizo de forma similar a la presente investigación, concuerdan con la Teoría de la Autodeterminación; esta postula que la motivación intrínseca es la forma más autónoma de motivación que, en definitiva, no está tanto vinculada con factores externos. Por tanto, se puede esperar que a pesar de factores como la no realización de tutorías o el contenido de las asignaturas (González Castro *et al.*, 2021; Méndez Santos, 2020), los niveles de motivación del alumnado intrínsecamente motivado no se vean afectados.

Al final del cuatrimestre, aparece que se ha reducido la desmotivación, pasando de 70,48% a 54,55% (menos 15,93 puntos). Retomando los planteamientos de Ryan (1995), esta reducción se podría explicar por la posibilidad para el alumnado de cumplir con sus necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afiliación social, ya sea mediante las tareas académicas o sus resultados.

Asimismo, los hallazgos permitieron conocer la evolución y variaciones de los tipos de motivación a lo largo del cuatrimestre (O2). Con una muestra de 23 estudiantes, se ha comprobado que la motivación intrínseca supera a la motivación extrínseca entre el alumnado universitario al inicio (respectivamente un 21,74% y un 4,35%) y al final del cuatrimestre (respectivamente un 34,78% y un 13,04%). No obstante, el nivel medio de motivación de las y los intrínsecamente motivados baja de 0,06 punto sobre 1, mientras que sube el de los extrínsecamente motivados de 0,02 punto sobre 1. Aun así, el nivel de motivación de las personas intrínsecamente motivadas sigue siendo superior al de las personas extrínsecamente motivadas, respectivamente un 0,80/1 frente a un 0,73/1 al final del cuatrimestre.

Finalmente, baja la desmotivación, pasando de 60,87% a 52,17% (menos 8,7 puntos). Si bien algunas personas extrínsecamente motivadas terminaron estando desmotivadas en mayor medida que las intrínsecamente motivadas -lo cual se debería a que, según Taylor (2015), la motivación intrínseca se aleje psicológicamente más de la desmotivación-, varias personas desmotivadas acabaron estando intrínsecamente motivadas, lo que significa que han encontrado cómo cumplir con sus necesidades de autonomía, competencia y afiliación social mediante el interés, disfrute y la satisfacción que les generan las tareas a realizar. A pesar de ello, la mayoría de las y los desmotivados lo sigue estando al final del cuatrimestre (8 de los 14 desmotivados lo siguen estando al finalizar el cuatrimestre).

Estos resultados muestran que el alumnado estaba más sensible a factores externos al iniciar su carrera (cf. motivación extrínseca), pero al final de este, han conseguido interiorizar su motivación para que no dependa de dichos factores, sino que se vincule con factores internos (cf. motivación intrínseca).

Dichos hallazgos tienen una serie de implicaciones para el profesorado. Pues, plantean la necesidad de desarrollar tareas adaptadas a cada tipo de motivación para fomentarlas e *in fine* hacer que el estudiantado tenga mayor rendimiento académico. La cifra de desmotivación aparece inicialmente preocupante, aunque termine bajando. Teniendo en cuenta que la desmotivación se refiere a la frustración crónica de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afiliación social (Taylor, 2015), aparece necesario desarrollar métodos de enseñanza que ayuden al alumnado cumplir con ello, ya sea gracias a la propia actividad o mediante los resultados. Siguiendo las recomendaciones de Barrick *et al.* (2013), se plantea la posibilidad de dar un *feedback* recurrente para que el individuo desmotivado conozca los efectos de sus esfuerzos en el avance de la tarea y en el acercamiento al resultado de esta.

La mejora de los niveles de motivación de aquellas personas intrínsecamente motivadas también llama al desarrollo de tareas específicas. Considerando este tipo de motivación como el que se vincula con el interés, disfrute y satisfacción (Gagné y Deci, 2005; Ryan y Deci, 2002), aparece necesario para el profesorado dejar al alumnado trabajar sobre temas que le interesen y orientar las tareas hacia el disfrute de las mismas, utilizando por ejemplo métodos novedosos. Finalmente, para que el alumnado universitario sienta satisfacción al realizar tareas, es necesario que estas le generen aprendizaje.

De la misma, fomentar la motivación extrínseca conlleva que el profesorado oriente las tareas hacia el resultado y su valor, y que deje claro al alumnado cuáles van a ser los esfuerzos requeridos. Taylor (2015) y Touré-Tillery y Fishbach (2018) proponen que, para fomentar la motivación extrínseca, hace falta que los resultados esperados, su valor y los esfuerzos requeridos sean sencillamente identificables. Por esta razón, se puede plantear que el profesorado explique con claridad los objetivos de las tareas y qué consecuencias, es decir, qué resultados tendrá su cumplimiento. Asimismo, se ha de ofrecer un *feedback* regular sobre el avance del alumnado y explicitarle qué esfuerzos se requerirán y cómo orientarlos para ser lo más eficaz posible.

La presente investigación, a pesar de sus aportaciones, presenta una serie de limitaciones que deberían ser atendidas en futuras investigaciones. Aparecen dos principales. En primer lugar, el hecho de hacer voluntaria la respuesta a los cuestionarios es esencial para no sesgar los resultados, pero no ha permitido tener una muestra amplia. Así, los resultados obtenidos no son extrapolables a otros contextos ni son fuertemente significativos en términos cuantitativos. No obstante, la metodología propuesta puede ser reutilizada de tal manera que se consiga ampliar la muestra final. En segundo lugar, si los hallazgos obtenidos dan cuenta de una situación específica, no permiten conocer las razones de la desmotivación del alumnado, ni saber por qué parte de ello está intrínseca o extrínsecamente motivado.

## 5. Conclusiones

Los hallazgos obtenidos plantean un escenario en el que la desmotivación alcanza niveles altos que se reducen a lo largo del cuatrimestre, disminuyendo así las preocupaciones acerca de la ausencia de motivación del alumnado. Pues si esta baja a lo largo de un cuatrimestre, quizá pueda reducirse con los años de carrera. También, han demostrado que la motivación intrínseca es el tipo de motivación al que más sensible está el alumnado universitario, con lo que se podría concluir que cuando las y los estudiantes están motivados, es por factores internos y no externos.

Asimismo, llaman a replantear los métodos utilizados por el profesorado en sus clases. Mejorar el desempeño académico del alumnado significa fomentar su motivación y, por esta razón, es necesario desarrollar métodos que lo permitan, ya sea dejando un mayor grado de libertad al estudiantado sobre la realización de tareas (permitiendo que escojan el tema a tratar o hacer los trabajos en grupo) o explicando en mayor medida qué resultados o consecuencia tendrá el alcance de los objetivos de la asignatura.

Teniendo en cuenta las limitaciones de la presente investigación, se recomienda que futuros estudios sobre la motivación del estudiantado busquen alternativas para seguir sin obligar al alumnado a responder al cuestionario para no sesgar su motivación, pero consiguiendo que la muestra sea mayor. Asimismo, se aconseja usar métodos cualitativos como las entrevistas en profundidad o longitudinales así como grupos de discusión para detectar qué factores o condicionantes internos y externos se vinculan con la (des)motivación, tal y como lo hicieron González Castro *et al.* (2021) y Méndez Santos (2020) en sus estudios al considerar la relación

alumnado-profesorado, la asistencia a tutorías, el desarrollo o no de actividades individuales o grupales en clase, así como el contenido de las asignaturas y la manera de compartirlo con el alumnado, y su influencia sobre la desmotivación y motivación intrínseca del estudiantado.

## 6. Referencias

- Adler, I., Schwartz, L., Madjar, N. y Zion, M. (2018). Reading between the lines: The effect of contextual factors on student motivation throughout an open inquiry process. *Social Education*, 102(4), 820-855. <https://doi.org/10.1002/sce.21445>
- Barrick, M. R., Mount, M. K. y Li, N. (2013). The theory of purposeful work behavior: The role of personality, higher-order goals, and job characteristics. *Academy of Management Review*, 38(1), 132-153. <https://doi.org/10.5465/amr.2010.0479>
- Bock, G. W., Zmud, R. W., Kim, Y. G. y Lee, J. N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87-111. <https://doi.org/10.2307/25148669>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Plenum Press.
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(3), 627-668. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Di Domenico, S. I. y Ryan, R. M. (2017). The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 145. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00145>
- Gagné, M. y Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- González, I., Vázquez, M. y Zavala, M. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1392. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1392>
- Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan*. Multilingual Matters.
- Luria, E., Shalom, M. y Levy, D. A. (2021). Cognitive Neuroscience Perspectives on Motivation and Learning: Revisiting Self-Determination Theory. *Mind, Brain, and Education*, 15(1), 5-17. <https://doi.org/10.1111/mbe.12275>
- Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J. y Medina, L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los



- estudiantes de Psicología en la Fes Iztacala. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 189-207. <https://bit.ly/3JVyD6A>
- Méndez Santos, M. C. (2020). La desmotivación de los estudiantes adultos de ELE: un acercamiento desde los sistemas dinámicos complejos. *Culture Crossroads*, 1, 74-91. <https://bit.ly/3wixRO4>
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En C. R. Snyder, y S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 89-105). Oxford University Press.
- Perry, J. L. y Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 50, 367-373. <https://doi.org/10.2307/976618>
- Ramírez, M. R. y Olmos, H. I. (2020). Funciones cognitivas y motivación en el aprendizaje de las matemáticas. *Naturaleza y Tecnología*, 2, 51-63. <https://bit.ly/4dsWUPb>
- Rawn, C. D. y Vohs, K. D. (2011). People use self-control to risk personal harm: An intra-interpersonal dilemma. *Personality and Social Psychology Review*, 15(3), 267-289. <https://doi.org/10.1177/1088868310381084>
- Rivas Alvarado, M. F. y Aviles Marxelly, D. A. (2020). *La motivación académica y el contacto socioemocional de estudiantes en el contexto de la pandemia*. Universidad Dr. José Matías Delgado. <https://bit.ly/4bczsEf>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and facilitation of integrative processes. *Integrative Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci, y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.
- Taylor, B. M. (2015). The Hierarchical Model of Motivation: A Lens for Viewing the Complexities of Motivation. *Performance Improvement*, 54(4), 34-42. <https://doi.org/10.1002/pfi.21475>
- Touré-Tillery, M. y Fishbach, A. (2018). Three sources of motivation. *Consumer Psychology Review*, 1(1), 123-134. <https://doi.org/10.1002/arcp.1007>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-359). Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. C., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172. <https://doi.org/10.1177%2F0013164493053001018>
- Woolley, K. y Fishbach, A. (2017). Immediate rewards predict adherence to long-term goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(2), 151-162. <https://doi.org/10.1177/0146167216676480>

Yan, Y. y Davison, R. M. (2013). Exploring Behavioral Transfer from Knowledge Seeking to Knowledge Contributing: The Mediating Role of Intrinsic Motivation. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(6), 1144-1157. <https://doi.org/10.1002/asi.22820>

Yang, H. L. y Lai, C. Y. (2011). Understanding knowledge-sharing behaviour in Wikipedia. *Behaviour & Information Technology*, 30(1), 131-142. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2010.516019>

## 7. Anexos

**Tabla 2.**

*Motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación del estudiantado al inicio del cuatrimestre*

Nº	Género (Femenino, masculino, otro)	Edad (años)	Motivación intrínseca (De 0,1 a 1)	Motivación extrínseca (De 0,1 a 1)	Desmotivación (De 0,033 a 2)
1	F	18	0,53	0,31	<b>0,84</b>
2	M	49	<b>1,00</b>	<b>1,00</b>	2,00
3	F	19	0,65	0,29	<b>0,93</b>
4	F	17	<b>0,66</b>	0,62	1,28
5	M	24	0,21	0,18	<b>0,39</b>
6	F	18	<b>0,67</b>	0,64	1,31
7	M	19	0,23	0,34	<b>0,57</b>
8	M	18	<b>0,63</b>	<b>0,63</b>	1,25
9	F	18	0,53	<b>0,58</b>	1,11
10	M	19	<b>1,00</b>	0,65	1,65
11	M	18	<b>0,89</b>	0,55	1,44
12	M	18	<b>0,67</b>	<b>0,67</b>	1,33
13	F	18	0,19	0,33	<b>0,52</b>
14	F	18	0,30	0,40	<b>0,70</b>
15	M	18	0,25	0,33	<b>0,58</b>
16	F	17	<b>0,65</b>	0,54	1,20
17	F	18	<b>0,76</b>	0,72	1,48
18	F	18	0,55	0,39	<b>0,94</b>
19	M	17	0,31	0,44	<b>0,76</b>
20	M	21	0,35	0,44	<b>0,79</b>
21	F	18	0,24	0,26	<b>0,50</b>
22	F	18	0,19	0,17	<b>0,36</b>
23	F	17	0,14	0,09	<b>0,23</b>
24	F	18	<b>0,67</b>	0,58	1,25
25	F	18	<b>0,69</b>	0,57	1,26
26	F	21	0,11	0,41	<b>0,51</b>
27	M	17	0,59	0,31	<b>0,90</b>
28	M	19	0,19	0,29	<b>0,48</b>
29	F	18	<b>0,88</b>	0,37	1,25
30	F	18	<b>0,68</b>	0,60	1,28
31	F	17	0,06	0,30	<b>0,36</b>
32	M	23	0,29	0,32	<b>0,61</b>
33	F	20	<b>0,93</b>	0,78	1,71

34	F	18	0,30	0,33	<b>0,63</b>
35	F	18	<b>0,73</b>	0,56	1,30
36	F	18	0,68	<b>0,88</b>	1,56
37	F	18	0,22	0,27	<b>0,49</b>
38	M	21	<b>0,50</b>	<b>0,50</b>	1,00
39	M	19	0,33	0,28	<b>0,61</b>
40	F	17	0,39	0,44	<b>0,83</b>
41	F	18	<b>0,79</b>	0,53	1,32
42	F	18	<b>0,70</b>	0,47	1,17
43	F	24	<b>0,93</b>	0,44	1,38
44	M	19	0,33	0,17	<b>0,50</b>
45	F	18	0,65	0,33	<b>0,98</b>
46	F	17	0,39	0,53	<b>0,92</b>
47	F	18	<b>0,77</b>	0,49	1,26
48	M	18	0,40	0,51	<b>0,91</b>
49	F	19	0,22	0,27	<b>0,49</b>
50	F	18	0,33	0,47	<b>0,80</b>
51	M	56	0,20	0,39	<b>0,59</b>
52	M	19	0,59	<b>0,69</b>	1,29
53	M	18	0,37	0,47	<b>0,83</b>
54	M	17	<b>0,79</b>	0,61	1,40
55	M	36	<b>0,93</b>	0,49	1,42
56	F	24	0,12	0,25	<b>0,36</b>
57	M	25	<b>0,86</b>	0,67	1,53
58	F	19	0,26	0,32	<b>0,58</b>
59	F	18	0,28	0,44	<b>0,72</b>
60	F	21	<b>1,00</b>	0,65	1,65
61	F	20	0,34	0,42	<b>0,76</b>
62	F	40	0,25	0,39	<b>0,64</b>
63	M	24	0,50	0,11	<b>0,61</b>
64	F	18	0,29	0,24	<b>0,53</b>
65	F	19	0,15	0,14	<b>0,29</b>
66	F	18	0,27	0,72	<b>0,99</b>
67	F	22	0,18	0,20	<b>0,38</b>
68	F	17	0,22	0,23	<b>0,45</b>
69	F	23	0,19	0,28	<b>0,48</b>
70	M	21	0,24	0,42	<b>0,66</b>
71	M	21	0,16	0,31	<b>0,47</b>
72	F	21	0,12	0,30	<b>0,42</b>
73	F	21	0,16	0,19	<b>0,35</b>
74	F	21	0,15	0,33	<b>0,48</b>
75	F	26	0,56	<b>0,58</b>	1,13
76	F	21	0,14	0,39	<b>0,53</b>
77	F	21	0,64	0,26	<b>0,89</b>
78	F	21	0,26	0,41	<b>0,67</b>
79	M	20	0,71	0,22	<b>0,93</b>
80	M	21	<b>0,76</b>	0,49	1,24
81	F	21	0,16	0,22	<b>0,37</b>
82	F	22	0,28	0,45	<b>0,73</b>
83	M	22	0,11	0,22	<b>0,33</b>

84	F	21	0,21	0,50	<b>0,71</b>
85	F	21	0,17	0,50	<b>0,67</b>
86	F	21	0,53	0,13	<b>0,66</b>
87	F	21	0,26	0,31	<b>0,57</b>
88	M	21	0,25	0,26	<b>0,51</b>
89	F	21	<b>0,77</b>	0,74	1,51
90	F	21	0,17	0,44	<b>0,61</b>
91	F	20	0,15	0,40	<b>0,55</b>
92	F	21	0,19	0,20	<b>0,39</b>
93	F	21	0,69	0,27	<b>0,96</b>
94	F	21	0,50	0,20	<b>0,70</b>
95	M	21	0,19	0,33	<b>0,52</b>
96	F	21	0,39	0,26	<b>0,65</b>
97	F	20	0,23	0,41	<b>0,65</b>
98	M	20	0,17	0,31	<b>0,48</b>
99	F	21	<b>0,66</b>	0,35	1,01
100	F	21	0,30	0,34	<b>0,64</b>
101	F	21	0,13	0,48	<b>0,61</b>
102	F	21	0,12	0,27	<b>0,39</b>
103	F	22	0,30	0,37	<b>0,66</b>
104	M	25	0,22	0,26	<b>0,48</b>
105	F	21	0,40	0,39	<b>0,79</b>
<b>MEDIA</b>		<b>20,72</b>	<b>0,42</b>	<b>0,41</b>	<b>0,83</b>

Fuente: elaboración propia (2024).

**Tabla 4.**

*Motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación del estudiantado al final del cuatrimestre*

Nº	Género (Femenino, masculino, otro)	Edad (años)	Motivación intrínseca (De 0,1 a 1)	Motivación extrínseca (De 0,1 a 1)	Desmotivación (De 0,033 a 2)
N	M	29	0,17	0,35	<b>0,52</b>
20	M	21	0,14	0,34	<b>0,48</b>
9	F	18	0,65	<b>0,70</b>	1,35
N	F	18	<b>0,73</b>	0,34	1,06
31	F	17	0,33	0,35	<b>0,68</b>
40	F	18	0,49	0,43	<b>0,92</b>
52	M	19	0,44	0,51	<b>0,95</b>
55	M	36	<b>0,97</b>	0,55	1,52
30	F	18	<b>0,82</b>	0,51	1,33
48	M	18	<b>0,78</b>	0,27	1,04
46	F	18	0,18	0,58	<b>0,76</b>
67	F	23	<b>0,58</b>	0,43	1,01
N	F	21	0,89	<b>0,94</b>	1,83
57	M	25	0,33	0,27	<b>0,60</b>
N	F	18	<b>0,62</b>	0,56	1,18
5	M	24	<b>0,77</b>	0,74	1,51
N	M	25	<b>0,71</b>	0,46	1,17
4	F	18	0,70	<b>0,74</b>	1,44

N	M	18	0,67	0,29	<b>0,96</b>
64	F	18	0,27	0,29	<b>0,56</b>
62	F	40	0,24	0,42	<b>0,66</b>
58	F	19	<b>0,65</b>	0,37	1,02
N	F	19	0,47	0,50	<b>0,97</b>
N	F	19	0,26	0,27	<b>0,52</b>
2	M	49	<b>1,00</b>	0,97	1,97
60	F	21	0,16	0,14	<b>0,29</b>
59	F	18	0,29	0,49	<b>0,77</b>
69	F	23	<b>0,83</b>	0,33	1,16
66	F	18	0,28	<b>0,75</b>	1,03
61	F	21	0,17	0,49	<b>0,66</b>
75	F	26	0,25	0,42	<b>0,67</b>
N	F	21	0,30	0,20	<b>0,50</b>
N	F	20	<b>0,78</b>	0,22	1,00
N	F	18	<b>0,80</b>	0,42	1,22
N	F	18	0,21	0,29	<b>0,49</b>
N	M	21	0,52	<b>0,53</b>	1,05
N	F	18	0,17	0,30	<b>0,46</b>
N	F	18	0,12	0,27	<b>0,38</b>
N	M	18	<b>0,81</b>	0,28	1,08
N	F	20	0,54	0,26	<b>0,80</b>
N	M	21	0,22	0,21	<b>0,44</b>
N	F	18	<b>0,85</b>	0,43	1,28
N	F	19	0,20	0,36	<b>0,56</b>
N	F	20	0,16	0,30	<b>0,46</b>
<b>MEDIA</b>		<b>21,43</b>	<b>0,49</b>	<b>0,43</b>	<b>0,83</b>

Fuente: elaboración propia (2024).

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

### Contribuciones de los/as autores/as:

**Conceptualización:** Louis P. P. Homont; José Antonio Alcoceba Hernando; **Validación:** Louis P. P. Homont; José Antonio Alcoceba Hernando. **Análisis formal:** Louis P. P. Homont; José Antonio Alcoceba Hernando; **Curación de datos:** Louis P. P. Homont; José Antonio Alcoceba Hernando; **Redacción-Preparación del borrador original:** Louis P. P. Homont; José Antonio Alcoceba Hernando; **Redacción-Revisión y Edición:** Louis P. P. Homont; José Antonio Alcoceba Hernando; **Visualización:** Louis P. P. Homont; José Antonio Alcoceba Hernando; **Supervisión:** José Antonio Alcoceba Hernando; **Administración de proyectos:** José Antonio Alcoceba Hernando; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Louis P. P. Homont; José Antonio Alcoceba Hernando.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiamiento externo.



**Agradecimientos:** El presente texto nace en el marco del proyecto de INNOVA-DOCENCIA nº399 de la Convocatoria 2023-2024 de la Universidad Complutense de Madrid “Fomento de la motivación entre el alumnado universitario en carreras de Comunicación”.

**Conflicto de intereses:** No hay.

**AUTOR/ES:****Louis P. P. Homont**

Universidad Complutense de Madrid.

Profesor ayudante en el Departamento de Sociología: Metodología y Teoría en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Es miembro del Grupo de Investigación UCM “Identidades Sociales y Comunicación” y doctorando en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas (UCM). Sus principales líneas de investigación son la comunicación política y del sector público, la gestión de los bienes intangibles en el sector público y la comunicación digital. Entre sus investigaciones recientes se encuentran estudios sobre el populismo y nacionalpopulismo como estrategias de comunicación política, el uso de medios digitales para implicar a los ciudadanos en la gestión de asuntos colectivos y los efectos de la motivación en dicha implicación.

[louispho@ucm.es](mailto:louispho@ucm.es)

**Índice H: 2**

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1947-6407>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Louis-Homont>

**Academia.edu:** <https://independent.academia.edu/LouisPierrePhiliHomont>

**José Antonio Alcoceba Hernando.**

Universidad Complutense de Madrid.

Doctor en Ciencias de la Información por la UCM (Madrid-España). Profesor Titular en el Departamento de Sociología: Metodología y Teoría en la Facultad de Ciencias de la Información (UCM) donde imparte docencia en Teoría de la Comunicación, Sociología de la comunicación, Producción social de comunicación Sus principales líneas de investigación son la producción social de comunicación y la sociología de la comunicación y de la juventud. Cuenta con 2 sexenios de investigación y entre sus publicaciones recientes destacan las publicadas en, UOC, 2019, OBETS, 2021, Historia y Comunicación Social, 2022, Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 2023.

[jaalcoce@ucm.es](mailto:jaalcoce@ucm.es)

**Índice H: 9**

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3190-5155>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.com.mx/citations?user=88jVGSgAAAAI&hl=es>