

## **ADAPTACIÓN DE LA SUBESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA SEMAP EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS**

ADAPTACIÓN DE UNA ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

AUTORES: Ariadna Gabriela Matos Matos <sup>1</sup>

Idania Otero Ramos <sup>2</sup>

Daimary Socarrás Hernández <sup>3</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [ariadna.matos@reduc.edu.cu](mailto:ariadna.matos@reduc.edu.cu)

Fecha de recepción: 12-9-2019

Fecha de aceptación: 15-10-2019

### RESUMEN

La investigación se dirigió a la evaluación de las propiedades psicométricas de la Subescala de Motivación Académica (SEMAP) en una muestra de estudiantes de la Universidad de Camagüey. Se asumió un paradigma cuantitativo de investigación, con diseño no experimental, de corte transversal y un tipo de estudio instrumental. Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado que incluyó a 416 estudiantes universitarios. Para la adaptación del instrumento se aplicaron procedimientos como el análisis factorial categórico y de la confiabilidad, así como otros procedimientos de estadística descriptiva e inferencial, para el establecimiento de relaciones entre las variables estudiadas. Para el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS/Windows 23.0. Los resultados arrojaron la agrupación de los ítems en 3 factores, en los que se asocian las dimensiones de la motivación profunda, superficial y de rendimiento. Los índices de confiabilidad se mostraron satisfactorios para cada una de las dimensiones y para la subescala en general. Se encontró un predominio de motivación profunda, seguido de la superficial, y la de rendimiento. Se encontraron diferencias entre las dimensiones de la motivación académica y el sexo.

---

<sup>1</sup>Licenciada en Psicología. Máster en Psicopedagogía. Profesora Asistente en el departamento de Psicología-Sociología de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. E-mail: [ariadna.matos@reduc.edu.cu](mailto:ariadna.matos@reduc.edu.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3442-9801>

<sup>2</sup>Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Consultante en el departamento de Psicología de la Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas, Cuba. E-mail: [idaniao@uclv.edu.cu](mailto:idaniao@uclv.edu.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8369-1091>

<sup>3</sup>Licenciada en Psicología. Máster en Psicología Médica. Profesora Auxiliar en el departamento de Psicología-Sociología de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. E-mail: [daimaris.socarras@reduc.edu.cu](mailto:daimaris.socarras@reduc.edu.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2315-119x>

**PALABRAS CLAVE**

Subescala SEMAP; motivación académica; estudiantes universitarios.

**ADAPTATION OF THE SEMAP ACADEMIC MOTIVATION SUBSCALE IN CUBAN UNIVERSITY STUDENTS****ABSTRAC**

The investigation was directed to the evaluation of the psychometric properties of the Academic Motivation Subscale (SEMAP) in a sample of students from the University of Camagüey. A quantitative research paradigm was assumed, with a non-experimental, cross-sectional design and a type of instrumental study. A stratified probabilistic sampling that included 416 university students was used. For the adaptation of the instrument, procedures such as categorical factor analysis and reliability were applied, as well as other descriptive and inferential statistical procedures, to establish relationships between the variables studied. The SPSS / Windows 23.0 statistical package was used to process the data. The results showed the grouping of the items into 3 factors, in which the dimensions of deep, superficial and performance motivation are associated. The reliability indices were satisfactory for each of the dimensions and for the subscale in general. A predominance of deep motivation was found, followed by superficial, and performance. Differences were found between the dimensions of academic motivation and sex.

**KEYWORD**

SEMAP subscale; academic motivation; university students.

**INTRODUCCIÓN**

En la Educación Superior, al igual que en el resto de los niveles de enseñanza, la máxima aspiración supone la formación integral del alumno. El proceso educativo se fundamenta en aprendizajes que integren no solo la transmisión y adquisición de conocimientos, sino que tributen a la formación para la vida.

El estudio de los procesos implicados en el aprendizaje se presenta como elemento influyente en el contexto educativo dada su relación con el éxito y calidad del mismo (Barbón, Fonseca, Boada, Bravo & González, 2018; Moreno-Murcia & Silveira, 2015; Muñoz & Gómez, 2005). Sin embargo, son los procesos motivacionales, que influyen en la activación, dirección y persistencia de la conducta, los que se encuentran como denominador común en variadas investigaciones de fracaso, deserción, aprendizaje, formación y rendimiento universitario (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2017; Durán-Aponte & Elvira-Valdés, 2015; Garzón & Gil, 2017; Mendoza, Cruz & Doce, 2019; Tuler, Salgado & Ávila, 2019; Triviño, García & Cevallos, 2019).

Los modelos más recientes consideran a la motivación como constructo teórico e hipotético con diversas dimensiones, factores o variantes, más que una única variable observable y dependiente (Barca-Lozano, Porto, Santorum & Barca-Enríquez, 2005; Barca-Lozano, Porto, Santorum & Barca-Enríquez, 2014).

Para la Psicología de la Educación, se ha empleado el término de motivación académica al designar a la motivación en el contexto educativo, y se ha señalado el hecho del carácter complejo y multicomponencial que esta implica (Navea & Suárez, 2015). Desde esta perspectiva se realizan múltiples investigaciones, en la que la motivación en el contexto educativo, concebida como proceso complejo y multidimensional es el elemento central (Barillas, & Padilla, 2019; Cervantes, Valadez, Valdés & Tánori, 2018; Guerra & Guevara, 2017; Martín, 2018; Sáez, Bustos, Pérez, Mella, Lobos & Díaz, 2018).

De acuerdo con diferentes investigaciones, habría tres tipos de tendencias o factores motivacionales bien delimitados que podrían estar en consonancia con los tipos de metas académicas descritas e identificadas en distintas investigaciones realizadas en contextos educacionales (Barca-Lozano, et al., 2005; Dweck, 1986; Hayamizu & Weiner, 1991), una de aprendizaje (que alude a la motivación profunda/intrínseca) y dos de rendimiento (relacionadas con motivaciones de logro o rendimiento y superficial o de evitación del fracaso).

A partir de estos postulados, se coincide con los autores que reconocen en la motivación académica tres tipos u orientaciones de dicho proceso: la motivación profunda o intrínseca, la motivación superficial o extrínseca y la motivación de rendimiento o logro.

Para la realización de este tipo de investigaciones, es fundamental disponer de instrumentos de evaluación, que permitan la confiabilidad y validez de la información recogida en los mismos. Para ello es necesario los estudios relacionados con la adaptación y validación de los test, los cuales han tenido notables incrementos en las últimas décadas, evidencia de su importancia como recursos imprescindibles en la toma de decisiones individuales o grupales (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013).

La evaluación de la motivación académica en el contexto escolar se realiza a través de la subescala de motivación académica (SEMAP), la cual forma parte a su vez, de la Escala CEAP48: Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales, la cual surgió con el objetivo de establecer un instrumento psicológico de medida adecuado para la evaluación del proceso motivacional de aprendizaje en la que se incluyen variables como las metas académicas y las atribuciones causales (Barca, Porto, Santorum, Brenlla, Morán & Barca, 2005).

En Cuba y específicamente en el contexto investigado, el instrumento no ha sido utilizado, resultando además insuficientes los estudios sobre la motivación académica, enmarcada desde la teoría que se propone.

De allí la importancia de la validación y adaptación de la escala, y particularmente la subescala SEMAP, para garantizar su adecuada utilización, así como la solidez y confiabilidad de sus resultados.

Es por ello que el punto de partida en la presente investigación se encuentra orientado por los siguientes elementos:

Problema de investigación:

¿Qué propiedades psicométricas presenta la subescala de Motivación Académica (SEMAP) en una muestra de estudiantes universitarios de Camagüey, Cuba?

Objetivo General:

Evaluar las propiedades psicométricas de la subescala de Motivación Académica en una muestra de estudiantes universitarios de Camagüey, Cuba.

Objetivos Específicos:

Analizar la validez de constructo de la subescala de Motivación Académica en una muestra de estudiantes universitarios de Camagüey, Cuba.

Determinar la consistencia interna de la subescala de Motivación Académica en una muestra de estudiantes universitarios de Camagüey, Cuba.

Describir los tipos motivacionales en una muestra de estudiantes universitarios de Camagüey, Cuba.

## DESARROLLO

### *Materiales y métodos*

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio se establece como paradigma de investigación el cuantitativo. El tipo de diseño utilizado fue el no experimental, de corte transaccional o transversal que incluyen los estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables, en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos, además de la recopilación de los datos en un único momento (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El tipo de estudio realizado fue el instrumental, dentro de los cuales se encuentran todos los trabajos encaminados al desarrollo de pruebas, incluyendo tanto el diseño y adaptación, como el estudio de sus propiedades psicométricas (Montero & León, 2007).

Se utilizaron además estudios de corte descriptivo-correlacional, donde se especifican cómo se comportan los indicadores o dimensiones factoriales de la motivación académica en la muestra de estudiantes universitarios y se relacionan con variables sociodemográficas como el sexo.

Para el momento de la investigación, la población de estudiantes estaba conformada por 3873 estudiantes del curso diurno de 1ro a 5to año de la Universidad de Camagüey, los cuales estaban distribuidos en 3 sedes universitarias, 10 facultades y un total de 45 carreras. La selección de la muestra de la investigación se realizó atendiendo las directrices de la Comisión Internacional de los Test, ITC, por sus siglas en inglés (Muñiz, et al., 2013). Con respecto a las Directrices Previas, vinculadas al marco legal de este tipo de estudios, se obtuvo la autorización del principal autor de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48), a la que pertenece la subescala SEMAP, el Dr. C. Alfonso Barca Lozano, de la Universidad de La Coruña.

Para ello y tomando en consideración las directrices de desarrollo en la adaptación de los test, como primera fase se realizó un proceso de aproximación a la validez de expertos o face validity (juicio o criterio de especialistas), la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”. Aspecto que se encuentra vinculado a la validez de contenido (Hernández, et al., 2014). Las “voces calificadas”, denominados en el caso específico, especialistas, contribuyeron además a una corrección lingüística y adecuación práctica-cultural a partir de las características del contexto y la etapa del desarrollo por la que transitan los estudiantes objeto de estudio, realizándose modificaciones al instrumento que incluyeron las instrucciones, el formato de presentación de la prueba, la hoja de respuesta y la redacción de algunos ítems, sin cambiar su sentido y significado.

Se realizó también una prueba piloto con 60 estudiantes universitarios, a través de la cual, se exploró el nivel de comprensión de los estudiantes ante el cuestionario, previendo sus modificaciones, desde las instrucciones, hasta su modo de complementación. A través del pilotaje, se calcularon los primeros índices de confiabilidad del instrumento, los valores del alfa de Cronbach se manifestaron con niveles aceptables, de 0,706 para la subescala en general.

En ambos procesos como parte de las directrices de desarrollo, la validez de expertos y proceso de pilotaje, se obtuvieron resultados que facilitaron la complementación de la evidencia relacionada con la validez de contenido y las consecuentes correcciones lingüísticas y de adecuación práctica-cultural del instrumento.

Luego de esta etapa preliminar se aplica el instrumento en la muestra definitiva de estudiantes, la cual siguió los criterios de un muestreo probabilístico estratificado, teniendo en cuenta las facultades de la Universidad, quedando conformada como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1: Distribución de estudiantes por facultades para validación de la escala

Facultad (Carrera)	Población por facultad	Tamaño del estrato	Muestra real de estudiantes utilizados	%
Ciencias Sociales	263	24	36	8,7
Ciencias Pedagógicas	169	16	26	6,3
Electromecánica	486	45	58	13,9
Ciencias Aplicadas	513	47	50	12
Lengua y Comunicación	339	31	31	7,5
Informática y Ciencias Exactas	330	30	30	7,2
Cultura Física	252	23	31	7,5
Ciencias Económicas	619	56	63	15,1
Construcciones	489	45	50	12
Ciencias Agropecuaria	353	32	41	9,9
Total de estudiantes	3813	349	416	100,0

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la muestra para la validación de la subescala fue de 416 estudiantes universitarios. De ellos, El 49,7 % de los estudiantes estuvieron representados por el sexo masculino, mientras que el femenino quedó fue de un 50,2%. De acuerdo al año académico, la mayor cantidad de sujetos pertenecen a los tres primeros años, para un total de 324, que representan un 77,9% del total de estudiantes, mientras que el 4to y 5to año están representados por 92 estudiantes, un 22,1% del total de alumnos investigados.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS/Windows, en su versión 23.0, particularmente en la evaluación de las propiedades psicométricas, se realizó el análisis factorial CATPCA (Categorical Principal Component Analysis) para analizar la validez de constructo, a través del análisis factorial cualitativo con las respuestas a los 24 ítems de la subescala SEMAP. Se realizó además un análisis de la confiabilidad de las dimensiones de la subescala y de ella en general, a través del análisis de consistencia interna, en particular el Alfa de Cronbach. Otros procedimientos estadísticos se refieren al uso de la estadística descriptiva, con el cálculo de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de variabilidad.

Se utilizaron además, dentro de los procedimientos de estadística inferencial, pruebas no paramétricas, las cuales no requieren de presupuestos acerca de la forma de la distribución poblacional, aceptando distribuciones no normales. Se aplicó la prueba no paramétrica para el establecimiento de diferencias entre grupos, U de Mann-Whitney para establecer las diferencias entre dos grupos, en este caso, la variable sexo, respecto a las dimensiones motivacionales.

Para la recogida de la información, en la investigación se utilizaron técnicas como la encuesta dirigida al juicio de especialistas, la cual proporcionó la evaluación del instrumento a utilizar, la subescala SEMAP, como parte del proceso de validación al cual se somete (validez de contenido y elementos

lingüísticos-culturales). Sobre la base de sus resultados se realizaron las pertinentes modificaciones al instrumento.

Como elemento central de la investigación, por ser objeto de evaluación, se utilizó también la subescala SEMAP, la cual forma parte, junto con otra subescala para la medición de las atribuciones causales (ambas evalúan de manera integrada el proceso motivacional), de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48), construido por el Licenciado y Doctor en Ciencias Psicológicas Alfonso Barca Lozano y colaboradores tales como Ana Porto Rioboo, Rosa Santorum Paz, Juan Carlos Brenlla, Humberto Morán Fraga y Eduardo Barca Enríquez, investigadores todos de la Universidad de La Coruña, España (Barca, et al., 2005).

En la subescala SEMAP, se agrupan 24 ítems, referidos a los tres tipos de motivación clásicos; la motivación profunda, intrínseca, superficial, de evitación del fracaso y la motivación de rendimiento, de logro. Esta subescala es un cuestionario de auto-informe que se cumplimentan en una escala tipo Likert (1-5), donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 entre desacuerdo y acuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. La calificación e interpretación de la prueba se realiza a partir del cálculo de las medias de las dimensiones que componen para determinar el comportamiento de las mismas.

#### *Análisis y discusión de resultados*

Como evidencia de validez de constructo de la subescala SEMAP, se realizó un análisis factorial de componentes principales de variables categóricas (CATPCA), técnica exploratoria de reducción de las dimensiones, como alternativa del análisis de componentes principales cuando el supuesto de distribución normal del método no se cumple para los datos observados. A través de este procedimiento se obtienen también las evidencias de confiabilidad del instrumento, mediante los valores del Alfa de Cronbach por cada una de las dimensiones y de la subescala en general.

A partir de resultados reportados en trabajos anteriores (Barca, et al., 2005) y los criterios de los autovalores mayores que 1, el procesamiento fue examinado de 3 a 7 dimensiones o estructuras factoriales y los resultados más adecuados se obtuvieron con 3. En el análisis de la tabla 2, referida a las dimensiones encontradas en el instrumento y sus autovalores, se evidencia que a partir de la dimensión 4 hasta la 7 los autovalores son bajos en relación a los tres primeros y el incluir alguno de ellos disgrega la estructura de la escala en un número de dimensiones que dificulta su interpretación, además de disminuir los valores del Alfa de Cronbach del test en su totalidad y para cada una de las dimensiones resultantes. Tales elementos se corresponden con los estudios de Barca, et al., (2005), Barca, et al., (2009) y Barca-Lozano, et al., (2014) en los que se distinguen dentro de la motivación académica las dimensiones relacionadas con la motivación profunda o intrínseca, la motivación superficial, extrínseca o de evitación al fracaso y la motivación de rendimiento o logro.

Tabla 2: Dimensiones y autovalores de la subescala SEMAP

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Autovalor	4,889	2,137	1,784	1,295	1,240	1,046	1,018	,915	,893	,843	,793	,736	,717	,673	,641	,624	,571	,532	,526	,497	,454	,428	,397	,351

Fuente: SPSS. Versión 23.0. Tabla de variables transformadas de correlaciones. Dimensiones y autovalores.

La estructura final para tres dimensiones resulta la más adecuada y para optimizar la interpretación de la saturación de los componentes se aplicó la rotación varimax (ver tablas 3 y 4). La primera de las dimensiones explica la mayor parte de la varianza de la muestra, con un autovalor de 4,783 y presenta un Alfa de Cronbach de 0,828. La segunda de las dimensiones se encuentra explicada por un autovalor de 2,076, con un Alfa de Cronbach de 0,551. La tercera dimensión explica el 1,951 de la varianza de autovalores, mostrando un Alfa de Cronbach de 0,542. En general la subescala de motivación académica se encuentra explicada por un total de autovalores de 8,809 y muestra un Alfa de Cronbach de 0,925 catalogada según Hernández (2014) como elevada, para tomar muy en cuenta. La consistencia interna del test, su confiabilidad, es buena, de ahí que las respuestas a los ítems del instrumento son coherentes.

Tabla 3: Análisis CATPCA de la subescala SEMAP. Alfa de Cronbach. Varianza para autovalores y % de varianza

Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	% de varianza
1	,830	4,889	20,370
2	,555	2,137	8,904
3	,458	1,784	7,433
Total	,925 <sup>a</sup>	8,809	36,706

a. Se utiliza el total de alfa de Cronbach en el autovalor total.

Fuente: SPSS. Versión 23.0

Tabla 4: Análisis CATPCA de la subescala SEMAP con rotación varimax. Alfa de Cronbach. Varianza para autovalores y % de varianza

Model Summary Rotationa

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	% de varianza
1	,828	4,783	19,928
2	,551	2,076	8,648
3	,542	1,951	8,130
Total	,925 <sup>b</sup>	8,809	36,706

- a. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.  
 b. Se utiliza el total de alfa de Cronbach en el autovalor total.

Fuente: SPSS. Versión 23.0

La siguiente tabla muestra el análisis de las saturaciones en los componentes de las tres dimensiones encontradas para la subescala de motivación académica.

Tabla 5: Saturaciones de componentes en las tres dimensiones encontradas de la subescala SEMAP

	Dimensión		
	1	2	3
10. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.	0,678	-0,06	-0,09
16. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.	0,64	0,1	-0,21
1. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.	0,621	-0,206	-0,01
13. Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos propios.	0,571	-0,163	0,196
7. Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas.	0,566	-0,182	0,2
9. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.	0,539	0,106	-0,17
4. Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.	0,534	0,085	-0,05
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.	0,53	0,184	0,187
18. Creo que soy un buen estudiante.	0,493	-0,185	0,109
19. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.	0,493	-0,176	0,238
6. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las asignaturas.	0,487	0,34	0,205
21. Tengo buenas cualidades para estudiar.	0,481	-0,127	0,095
5. Reconozco que estudio sólo para aprobar.	-0,212	0,537	-0,05
8. Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes.	-0,165	0,498	0,046
24. Cuando realizo un examen pienso que voy a salir peor que mis compañeros/as.	-0,212	0,482	0,139
22. A la hora de hacer exámenes me da miedo desaprobar.	0,31	0,419	-0,03
14. Me considero un alumno de la media, igual que otro cualquiera.	-0,247	0,418	0,057
2. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.	0,138	0,394	-0,03
17. Es muy importante para mí que las profesoras/es señalen exactamente lo que debemos hacer.	0,31	0,391	0,036
23. Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.	0,031	0,356	-0,03
11. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.	-0,127	0,34	0,293
12. Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.	0,156	0,039	0,795
15. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.	0,183	-0,142	0,769
20. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as.	-0,049	0,164	0,556

Fuente: SPSS. Versión 23.0

A partir de un análisis del contenido de cada ítem de la primera dimensión, visible en la tabla 5, se puede apreciar la tendencia hacia la motivación profunda. Se refleja el interés que el alumno tiene en determinado tema o elementos de su aprendizaje. Existe una intención clara de comprender, fundamentar y examinar los elementos lógicos de determinado argumento. Los estudiantes se mueven por el por el reto, interés por aprender que supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar sus capacidades, la motivación es interna, intrínseca. (Barca & Brenlla, 2006)

En el caso de la segunda dimensión, como se observa en la tabla 5, los ítems se agrupan en una dirección en la que los alumnos, más que por el deseo de aprender, se orientan por estímulos externos. Enfrentan las tareas de estudio como una imposición externa, se centran en las recompensas al aprobar los exámenes, con un correspondiente miedo al fracaso, intentando evitarlo, pero sin trabajar demasiado. Estos elementos caracterizan a la motivación superficial, externa o de evitación al fracaso. (Biggs, 1993)

La tercera dimensión en la cual saturan los componentes en la subescala de motivación académica presentes en la tabla 5, se encuentra vinculada con la motivación de rendimiento, pues los ítems que la componen reflejan la competencia que se genera por la expectativa de saber las recompensas que le esperan al alumno si es capaz de tener éxito en relación con los demás, se basa en el incremento del ego o autoestima por medio de la competencia al obtener las más altas posibles calificaciones con la intención de sobresalir. (Dweck & Leggett, 1988; Hayamizu & Weiner, 1991)

En cada una de las tres dimensiones, tanto para la motivación profunda, superficial o de rendimiento, los ítems que las conforman, correlacionan de manera positiva.

Las tres dimensiones encontradas se corresponden con los tres factores motivacionales delimitados en investigaciones anteriores (Barca, et al., 2009; Barca-Lozano et al., 2005; Barca-Lozano et al., 2014) y que a su vez están en concordancia con los tres tipos de metas académicas identificadas por diferentes autores (Barca-Lozano, et al., 2005; Dweck, 1986; Hayamizu & Weiner, 1991): una de aprendizaje relacionada con la motivación profunda y dos de rendimiento relacionadas con las motivaciones superficial y de rendimiento. Constituyen estos hallazgos evidencias suficientes para comprobar la validez de constructo de la subescala de motivación académica: SEMAP. De igual forma es indiscutible la buena confiabilidad del instrumento a partir de los valores del Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones y para la subescala en general con valores del Alfa de Cronbach entre aceptable y alto (ver tabla 4).

Haciendo un análisis complementario de los datos obtenidos en cuanto al comportamiento de la motivación académica en los estudiantes investigados, se encontró que en la muestra de encuestados, como tendencia, existe un

predominio de la motivación profunda o intrínseca en el contexto educativo que se evalúa. La mayor parte de los encuestados experimentan como generalidad un mayor grado de acuerdo en los ítems que componen dicha dimensión. Estas consideraciones se contrastan al comparar los valores de las medias para cada una de las dimensiones encontradas. Estos resultados se visibilizan en la tabla 6, donde es precisamente la motivación profunda la que presenta los mayores valores ( $M=3,9381$  y  $DT=0,53$ ) seguida de la motivación superficial ( $M=2,8681$  y  $DT=0,53$ ) y la motivación de rendimiento ( $M=2,6659$  y  $DT=0,94$ ). Al parecer, la orientación profunda, que hacia el aprendizaje presenta la mayoría de los estudiantes investigados los hacen manifestar el acuerdo en frases o ítems como “estudiar a fondo los temas que le resultan interesantes, cuando estudian aportan su punto de vista o conocimientos propios, cuando profundizan en el estudio saben que pueden aplicar en la práctica lo que aprenden, o prefieren estudiar los temas que le resultan interesantes, aunque sean difíciles”.

Tabla 6: Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la subescala SEMAP

	Motivación Profunda	Motivación Superficial	Motivación de Rendimiento
N Válido	416	416	416
Perdidos	0	0	0
Media	3,9381	2,8681	2,6659
Desviación estándar	,53083	,53003	,94011

Fuente: SPSS. Versión 23.0

Resultados similares se han obtenido en diferentes estudios donde el interés por aprender se pronuncia con mayor prevalencia (Barca, et al., 2005; Salim, 2004; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003; Mirete, Pérez & Maquilón, 2018; Maquilón, Sánchez & Cuesta, 2016; Moreno-Murcia & Silveira, 2015; Robles, Galicia & Sánchez, 2017). Sin embargo, se han encontrado puntos distantes con aquellas investigaciones donde se demuestra la prevalencia de la orientación superficial hacia el aprendizaje (Fernández-Castillo, et al., 2013), o la motivación de rendimiento o logro (Ruiz, Molina & Acosta, 2011). A pesar de la tendencia general antes expuesta, en la presente investigación, aunque en menor medida, se expresan también motivos superficiales: estudiar para aprobar solamente los contenidos que preguntan en los exámenes, el miedo y desánimo por desaprobado, las bajas calificaciones, la necesidad de la ayuda constante del profesor, limitando la autogestión del aprendizaje.

Para comprobar las diferencias entre las dimensiones de la subescala de motivación académica y el sexo (dos grupos: masculino y femenino) se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. La tabla 7, derivada de la aplicación de esta prueba estadística refleja que en la muestra de estudiantes existen diferencias en el tipo motivacional respecto a la variable sexo. Estas diferencias se encuentran en las dimensiones de motivación profunda y de rendimiento, con valores de significación de 0,00 (diferencias altamente significativas con  $p < 0.01$ ) y 0,01 (diferencias significativas con  $p < 0.05$ ) respectivamente.

**Tabla 7:** Diferencias por sexo en las dimensiones de la subescala SEMAP

	Motivación Profunda	Motivación Superficial	Motivación de Rendimiento
U de Mann-Whitney	17174,500	20392,000	17567,500
W de Wilcoxon	38702,500	42337,000	39512,500
Z	-3,642	-1,013	-3,334
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,311	,001

a. Variable de agrupación: SEXO

Fuente: SPSS. Versión 23.0

Para un análisis más exhaustivo, que permite conocer hacia dónde se encuentran orientadas tales diferencias, se tuvieron en cuenta los valores proporcionados en la tabla 8, relacionada con el informe de las medias de dichas dimensiones en relación al sexo como variable de agrupación. En los datos que se muestran, en el caso de la motivación profunda, los mayores valores apuntan hacia el sexo femenino, mientras que en la orientación al rendimiento se comporta de manera diferente, pues es en el sexo masculino donde se aprecian los mayores valores de la media en dicha dimensión motivacional.

**Tabla 8:** Informe de las medias de las dimensiones de la subescala SEMAP en relación al sexo

SEXO	Motivación Profunda	Motivación Superficial	Motivación de Rendimiento
Masculino Media	3,8474	2,8959	2,8213
N	207	207	207
Desviación estándar	,55518	,52312	,94836
Femenino Media	4,0279	2,8405	2,5120
N	209	209	209
Desviación estándar	,49058	,53661	,90817
Total Media	3,9381	2,8681	2,6659
N	416	416	416
Desviación estándar	,53083	,53003	,94011

Fuente: SPSS. Versión 23.0

En los estudios de Cerezo y Casanova (2004), se obtuvieron resultados similares, pues son los alumnos los que presentan una mayor motivación extrínseca respecto a las alumnas. Estudios realizados con estudiantes universitarios reconocen la diferenciación entre alumnos y alumnas en cuanto a su motivación hacia el aprendizaje tal y como reconocen, entre otros autores, Fernández-Castillo, et al. (2013).

## CONCLUSIONES

En la investigación, la subescala SEMAP, mostró adecuadas propiedades psicométricas, en tanto se demostró la validez de contenido, de constructo y la

confiabilidad del test, en la muestra de estudiantes universitarios de Camagüey, Cuba.

El procedimiento de investigación desarrollado con ajuste a las directrices de la ITC permitió la adaptación de la subescala SEMAP, como primer paso para su validación a través de la validez de expertos y proceso de pilotaje, lo que facilitó complementar la evidencia relacionada con la validez de contenido y las consecuentes correcciones lingüísticas y de adecuación práctica-cultural del instrumento.

Los resultados obtenidos avalan la estructuración de la subescala, en tres dimensiones, referidas estas a la motivación profunda, superficial y de rendimiento.

Los índices de confiabilidad obtenidos fueron satisfactorios para cada una de las dimensiones que componen la subescala SEMAP, así como para la subescala en general.

En los estudiantes universitarios investigados, existe como tendencia un predominio de la motivación profunda o intrínseca respecto a la superficial y de rendimiento, aunque existen en menor medida motivos superficiales, vinculados a estudiar para aprobar, estudiar solamente los contenidos que preguntan en los exámenes.

Estos hallazgos fundamentan del estudio se enfatiza en la necesidad de repensar las prácticas educativas, comprenderlas como proceso social, cultural e intersubjetivo, de forma tal que facilite la calidad en la educación o de una educación de calidad.

A través de la investigación realizada, se evidencia la necesidad de la replicación del estudio en muestras de estudiantes aún más amplias, así como en otros niveles de enseñanza.

Es recomendable la realización de otros estudios similares en busca de la obtención de otras evidencias de confiabilidad y validez del instrumento, con el objetivo de garantizar su completa validación y aportar las deducciones derivadas de sus análisis lo más fiables y válidas posibles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Pérez, P., & López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), pp. 48-71.

Barbón, O., Fonseca, R., Boada, C., Bravo, I., & González, Y. (2018). Universidad y sociedad. Retos desde la Pedagogía Universitaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (1), pp. 1-20.

Barca, A., & Brenlla, J.C. (2006). Los enfoques de aprendizaje: un modelo bifactorial. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 13, pp. 389-398.

Barca, A., Porto, A.M., Santorum, R., Brenlla, J.C., Morán, H., & Barca, E. (2005). La Escala CEAP48: un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), pp. 103-136.

Barca-Lozano, A., Porto, A., Santorum, R., & Barca-Enríquez, E. (2014). *Manual de la escala CEAP48: Escala de motivación académica y estilos atribucionales*. Universidad de la Coruña.

Barca-Lozano, A., Porto, A.M., Santorum, R., & Barca-Enríquez, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP48. *Revista de psicología y educación*, 1(2), pp. 103-136.

Barillas, C. B., & Padilla, B. C. (2019). Retos en el desarrollo de la motivación y la autoeficacia en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), pp. 159-170.

Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), pp. 3-19.

Cervantes Arreola, D. I., Valadez Sierra, M. D., Valdés Cuervo, A. A., & Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), pp. 7-17.

Durán-Aponte, E., & Elvira-Valdés, M.A. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: validez de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), pp. 201-222.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, (41). Pp. 1040-1048.

Dweck, C.S., & Leggett, E. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review* 95, pp. 256-273.

Fernández-Castillo, E., Nieves, Z., & Grau, R. (2013). *Validación del Cuestionario de Procesos de Estudio en una población cubana* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad central Martha Abreu de las Villas, Santa Clara. Cuba.

Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), pp. 307-324.

Guerra García, J., & Guevara Benítez, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), pp. 78-90.

Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, pp. 226-234.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.

- Maquilón, J. J., Sánchez, M., & Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 144-155.
- Martín, A. N. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación médica*, 19(4), pp. 193-200.
- Mendoza, L. L., Cruz, Y., & Doce, B. L. (2019). Estrategia para desarrollar las aulas universitarias desde un enfoque desarrollador. *Opuntia Brava*, 11(2), pp. 14-24.
- Mirete, A.B., Pérez, R., & Maquilón, J.J. (2018). Estudio comparativo de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de los Grados en Pedagogía y Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), pp. 173-194.
- Montero, I., & León, O.G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), pp. 847-862.
- Moreno-Murcia, J.A., & Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 169-181.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), pp. 151-157.
- Muñoz, E., & Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), pp. 417-432.
- Navea, A., & Suárez, J.M. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud* (Tesis doctoral). Facultad de Educación. UNED.
- Robles, F. J., Galicia, I. X., & Sánchez, A. (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), pp. 502-518.
- Ruiz, B. L., Molina, M., & Acosta, D. (2011). Evaluación de estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje para la identificación del perfil de ingreso de estudiantes universitarios. *Encuentros*, 9(1), pp. 21-34.
- Sáez, F. M., Bustos, C. E., Pérez, M. V., Mella, J. A., Lobos, K. A., & Díaz, A. E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y representaciones*, 6(1), pp. 199-245.
- Triviño, L. E. R., García, C. C. C., & Cevallos, J. P. B. (2019). Competencias profesionales: Desafíos en el proceso de formación profesional. *Opuntia Brava*, 11(Especial 1), pp. 1-12.
- Tuler, J. C., Salgado, A., & Ávila, V. (2019). La formación de profesionales universitarios: superación permanente. *Opuntia Brava*, 11(2), pp. 217-227.