

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología

Tipos de Motivación Académica en los Estudiantes del B2 de Inglés del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca en el periodo julio 2023 – febrero 2024

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Psicología.


Autores:

Alex Mauricio Chuncha Martínez

Mauricio Andrés Mora Pineda

Director:

Elsa Gardenia Conforme Zambrano

ORCID:  0000-0001-5969-0286

Cuenca, Ecuador

2024-02-29

Resumen

El aprendizaje de una segunda lengua no es sencillo, y los estudiantes necesitan estar motivados para perseverar y alcanzar sus metas; por lo que se tomará en consideración a la motivación como un factor que guía nuestro actuar y sentir para satisfacer necesidades o lograr metas. La motivación comprende el tipo extrínseco, intrínseco y la amotivación; su rol dentro del aprendizaje del inglés determina su nivel de éxito en el dominio del idioma, sobre todo en población universitaria, quienes se encuentran en constante formación académica para presentarse a un mundo laboral globalizado, y necesitan contar con las competencias adecuadas para desenvolverse de manera apropiada. Frente a esta problemática el objetivo de esta investigación fue describir el tipo de motivación y sus subescalas en estudiantes de los cursos intensivos del nivel B2 del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, corte transversal y de alcance descriptivo. La población estuvo conformada por 75 participantes entre hombres (33) y mujeres (42) a quienes se les aplicó la Escala de Motivación Académica (EMA) (Stover et al., 2012), acompañada de una ficha sociodemográfica. Los resultados evidenciaron la predominancia de la *motivación intrínseca* ($M= 79.42$), lo que sugiere que la motivación de los participantes se enfoca en el interés y disfrute del proceso de aprendizaje. En conclusión, los resultados resaltan la importancia de fomentar tanto la motivación intrínseca como la extrínseca para promover un aprendizaje significativo y sostenido del idioma inglés en este nivel académico.

Palabras clave: rendimiento académico, estimulación educativa, hábitos académicos, estudiantes universitarios



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

Learning a second language is not easy, and students need to be motivated to persevere and achieve their goals; therefore, motivation will be taken into consideration as a factor that guides our actions and feelings to meet needs or achieve goals. Motivation includes extrinsic, intrinsic, and amotivation types; its role in English language learning determines the level of success in language mastery, especially among university students who are constantly undergoing academic training to enter a globalized job market and need the appropriate skills to navigate it. Faced with this issue, the objective of this research was to describe the type of motivation and its sub-scales in students from the intensive courses of level B2 at the Language Institute of the University of Cuenca. The research had a quantitative approach, non-experimental design, cross-sectional, and descriptive scope. The population consisted of 75 participants, including 33 men and 42 women, to whom the Academic Motivation Scale (AMS) (Stover et al., 2012) was applied, accompanied by a sociodemographic form. The results showed the predominance of intrinsic motivation ($M= 79.42$), suggesting that participants' motivation focuses on interest and enjoyment in the learning process. In conclusion, the results highlight the importance of promoting both intrinsic and extrinsic motivation to foster meaningful and sustained learning of the English language at this academic level.

Keywords: academic performance, educational stimulation, academic habits, university students



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de Contenido

Fundamentación Teórica	8
Proceso Metodológico	18
Enfoque y alcance de investigación	18
Participantes.....	18
Instrumento.....	19
Procedimiento de investigación	20
Procesamiento de datos	20
Aspectos éticos	20
Presentación y análisis de resultados	22
Tipos de motivación y subescalas	22
Subescalas motivacionales según variables sociodemográficas	24
Tipos de motivación según variables sociodemográficas	27
Conclusiones.....	30
Recomendaciones	32
Referencias	33
Anexos	42
Anexo B. Ficha Sociodemográfica.....	42
Anexo A. Escala de Motivación Académica (EMA).....	43
Anexo C. Operacionalización de la variable.....	45
Anexo D. Carta de Interés	47
Anexo E. Aprobación CEISH	48
Anexo F. Consentimiento informado	50

Índice de figuras

Figura 1. Tipos de motivación según edad.....	27
Figura 2. Tipos de motivación según sexo.....	28
Figura 3. Tipos de motivación según la ocupación.....	29

Índice de tablas

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes.....	19
Tabla 2. Tipos de motivación y sus subescalas.....	22
Tabla 3. Subescala motivacional según edad.....	25
Tabla 4. Subescala motivacional según el sexo.....	25
Tabla 5. Subescala motivacional según la ocupación.....	26

Agradecimientos

Agradezco a quienes hacen de mí una mejor persona: a aquellos que con su amor incondicional me llenan de fuerza y esperanza, a esas mentes y corazones que mellan mis débiles convicciones, a quienes confían en la ropa sucia que soy y me dejan seguir soñando con cambiar mundo. Gracias por ser.

Alex Mauricio Chuncha Martínez

Para mi angelito en el cielo, ya casi lo conseguimos. A mi mamá, por su apoyo y aliento incondicional, por brindarme de su fuerza cuando la mía se termina y por ser la luz que alumbra mi camino, incluso en tinieblas. Y a mi familia por haber estado conmigo de una u otra forma, gracias.

Mauricio Andrés Mora Pineda

Fundamentación Teórica

La educación en la mayoría de países de Latinoamérica se enseñan lenguas extranjeras como el inglés, francés, portugués y español, cuyo objetivo es conseguir que los estudiantes logren una competencia comunicativa eficaz, desarrollen su pensamiento y alcancen una educación integral (Acosta et al., 2018). En Ecuador, la importancia referente al aprendizaje de lenguas extranjeras ha ido creciendo, y más aún, en una era donde la internacionalización ha generado una mayor demanda de habilidades lingüísticas en diversos contextos laborales y académicos (Romero et al., 2021). Sin embargo, la implementación de políticas y programas para el aprendizaje de un segundo idioma en el sistema educativo ecuatoriano presenta desafíos y limitaciones que obstaculizan el logro de los objetivos de formación lingüística de los estudiantes (Villacrés, 2020).

En el año 2015, el gobierno ecuatoriano implementó el Plan Decenal de Educación 2016-2025 cuyo objetivo era mejorar la calidad de la educación en el país, incluyendo la enseñanza de lenguas extranjeras, en este plan se establece que la enseñanza de lenguas extranjeras debe ser parte integral del currículo educativo y que se deben implementar metodologías innovadoras para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). A nivel nacional, según el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (INEC, 2019) los datos de la Encuesta Nacional De Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) revelan que el inglés es el idioma extranjero más estudiado en el país, con aproximadamente el 45% de la población reportando haberlo estudiado.

Sin embargo, de acuerdo con informe publicado por Education First (EF) en 2022 a nivel global el Ecuador ocupa el puesto 82 de 111 países evaluados y dentro de Latinoamérica ocupa la posición 18 de 20 países latinoamericanos con un nivel de inglés “bajo”. De la misma manera, en otro informe presentado por EF (2023) se detalla que las provincias con mayores niveles de inglés dentro del Ecuador son Guayas, Tungurahua, Pichincha, Azuay y Loja, a pesar de eso, todas clasifican con un “bajo” dominio del idioma. Por otro lado, de acuerdo con exámenes realizados a 9.624 docentes de inglés que pertenecen al magisterio del Ecuador, solo cinco cuentan con un nivel avanzado, otros 2.715 alcanzan el nivel intermedio y 6.904 tienen conocimientos con un nivel que va desde bajo hasta elemental (Machado, 2019).

La relevancia de este tema es clara y ha sido abordada por diversos investigadores de diferentes lugares, el dominio del inglés es esencial para que los estudiantes puedan tener acceso a información científica y técnica actualizada, así como para desarrollar habilidades comunicativas que les permitan interactuar con personas de diferentes culturas (Chávez et al., 2017). De manera similar, Espinoza et al. (2019) destacan que el aprendizaje del inglés

contribuye a mejorar la empleabilidad y la movilidad laboral de los estudiantes, y en la investigación de Paricio (2014), se ha encontrado que el aprendizaje de idiomas extranjeros contribuye a la formación de individuos más tolerantes, respetuosos y capaces de interactuar con personas de diferentes culturas.

Por lo tanto, a pesar de que el aprendizaje del inglés suele resultar un poco complicado y en ciertos casos puede generar ansiedad (Ricoy y Álvarez, 2016), la importancia de la adquisición de una segunda lengua no solo se limita a la capacidad de comunicarse con los demás porque su enfoque busca la apertura a cosmovisiones diferentes para un desarrollo cognitivo elevado en comparación a las personas monolingües (Quidel et al., 2014). De acuerdo con Sellan (2017), el aprendizaje de inglés o de una segunda lengua tiene varios factores que pueden llegar a determinar la adquisición de este. De esta forma, tomando en cuenta el estudio realizado por Kormos (2012), señalan que el aprendizaje de un segundo idioma es un proceso complejo que involucra la interacción de múltiples factores, como el contexto social y cultural, el nivel de motivación, la habilidad lingüística previa, entre otros.

Por lo tanto, el manejo de una segunda lengua se encuentra mediado por un factor motivacional que guía la conducta de la persona hacia el interés y la aspiración por aprenderla, lo que refleja que su adquisición será más sencilla (Álvarez y Rojas, 2021). En este sentido, es importante destacar que la motivación es un factor determinante en el proceso de adquisición de una segunda lengua, ya que desempeña un rol de importancia dentro del nivel de compromiso y esfuerzo que el estudiante dedica al estudio del idioma (González y Rodríguez, 2017). Ruiz (2009) sostiene que la motivación es un concepto que abarca una amplia variedad de significados, los cuales se basan en los motivos. Dado su amplio alcance, el término "motivación" es impreciso y vago, lo que da lugar a diferentes interpretaciones.

Por lo tanto, no existe una definición exacta y estática que pueda proporcionar una descripción precisa y estable del término. A pesar de la complejidad asociada a la definición de "motivación", se ha utilizado de manera más simple para hacer referencia al entusiasmo y compromiso que una persona muestra hacia una tarea específica. De la misma forma, se refiere a las razones individuales que impulsan a alguien a lograr un propósito, dedicando toda su atención, energía e intensidad de manera perseverante (Campos et al., 2005). En otras palabras, la motivación representa la causa original que impulsa a una persona a iniciar una acción (activación), dirigirse hacia un objetivo (dirección) y perseverar en sus esfuerzos por alcanzarlo (mantenimiento). La motivación es un proceso que guía, impulsa y dirige la actividad de un individuo hacia la consecución de una meta u objetivo (Sánchez, 2020).

Desde la perspectiva de la psicología, la motivación puede ser definida como un proceso adaptativo que surge de un estado interno en un organismo y que impulsa y dirige hacia una acción en una dirección determinada, el cual está influenciado por factores internos y externos que activan al organismo y lo dirigen hacia la consecución de metas u objetivos gratificantes (Palmero, 2005). Maslow (1970) define la motivación como el impulso que tiene todo ser humano para satisfacer sus necesidades. Según el autor, estas necesidades se dividen en cinco tipos y se jerarquizan de la siguiente manera: necesidades fisiológicas (hambre, sed, etc.), necesidades de seguridad (sentirse protegido y seguro), necesidades sociales (relacionadas con el amor, afecto y aceptación social), necesidades de reconocimiento (autoconcepto y valoración personal) y necesidades de autorrealización (desarrollo del potencial y habilidades personales). Maslow sostiene que sólo podemos satisfacer las necesidades superiores una vez que hemos satisfecho las necesidades inferiores.

Al mismo tiempo, según la teoría de Dörnyei (2008), la motivación está estrechamente relacionada con la mente humana y abarca funciones connotativas, cognitivas y afectivas. Las funciones connotativas se refieren a los deseos y anhelos de una persona hacia algo. Las funciones cognitivas son las capacidades de pensamiento y razonamiento de cada individuo. Y las funciones afectivas se refieren a las facultades emocionales y la capacidad de experimentar y expresar emociones. Indudablemente, la motivación desempeña un papel fundamental en cualquier contexto, ya que influye en el éxito o fracaso en el logro de metas o tareas. Cuando existe deseo o, más precisamente, motivación, es posible desempeñarse de manera efectiva, práctica y sólida, sin importar las habilidades que se posean.

En el ámbito escolar, la motivación ejerce una influencia significativa en el aprendizaje y el rendimiento académico, ya que ambos están estrechamente relacionados. La motivación se entiende como un medio que impulsa el proceso de aprendizaje, y, a su vez, las actividades realizadas en el aula tienen un impacto importante en el desarrollo de la motivación de cada estudiante. Las investigaciones que se centran en este concepto han determinado la importancia de la motivación como uno de los principales constructos en educación dentro de los enfoques cognitivos modernos (Deci y Ryan, 1985). Dentro del contexto educativo, la motivación se manifiesta como una conducta positiva por parte del estudiante hacia el proceso de aprendizaje, y esta conducta continúa de manera autónoma debido a su interés en adquirir y desarrollar una habilidad específica, como es el caso del aprendizaje de un segundo idioma.

Como señala Cristofol (2015), la motivación se refiere al esfuerzo que un estudiante realiza para aprender otro idioma. Es un deseo interno de adquirir el dominio de una segunda lengua

y la satisfacción que se experimenta al ir progresando hacia ese objetivo. Esto implica que el alumno se esfuerce más para alcanzar la meta, tenga un deseo genuino de lograrlo, y mantenga una actitud y aptitud positivas hacia ese proceso de aprendizaje (Long et al., 2013). En el entorno escolar, la motivación del estudiante permite explicar en qué medida los estudiantes dedican su atención y esfuerzo a determinadas actividades, ya sea que estas coincidan o no con las preferencias de sus profesores. La motivación se relaciona con las experiencias subjetivas del estudiante, su disposición y las razones que tienen para involucrarse en las actividades académicas (Díaz y Hernández, 2002).

Por otro lado, Esperanza (2017) resalta la relación de la motivación y el ámbito académico para crear ambientes propicios de aprendizaje para que el estudiante interactúe, la existencia de la motivación se convierte en un factor clave para el desarrollo del aprendizaje, con lo que contribuye a la reducción de la deserción escolar en los estudiantes. De la misma manera, el fracaso escolar es otro de los problemas que se centra en el incumplimiento de determinadas exigencias planteadas por las instituciones educativas, en este sentido el fracaso escolar recae en los propios estudiantes o ya sea en sus familias, debido a limitaciones intelectuales, a su irresponsabilidad, o de manera central, a la falta de motivación (Esperanza, 2017).

Desde el punto de vista de Díaz y Hernández (2002), la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje. Por lo tanto, no se espera que la motivación esté presente antes de comenzar las tareas de aprendizaje. En cambio, es importante maximizar el impulso cognitivo despertando la curiosidad intelectual y utilizando materiales que capturen la atención. Además, la motivación cumple la función de orientar las acciones que una persona emprende con el fin de alcanzar un objetivo específico. Por lo tanto, en el contexto del aprendizaje de un idioma, la motivación juega un papel crucial, el mismo se configura a partir de una serie de razones personales que impulsan a los estudiantes a adoptar una actitud positiva en el aprendizaje del idioma, lo cual se refleja en un comportamiento motivado y en el enfoque constante en la meta de adquirir un nuevo idioma (Martínez y Sánchez, 2019).

Cuando se habla de razones personales, se hace referencia a que cada estudiante tiene motivos individuales que lo llevan a decidir aprender un idioma, ya sea por necesidad o por interés personal. Dentro de cada estudiante, existen factores internos que despiertan su interés por aprender el idioma y lo mantienen motivado en su proceso de aprendizaje. En las últimas décadas, varios autores han argumentado que la motivación es uno de los principales determinantes del aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Existen numerosas investigaciones que han profundizado en la naturaleza y el papel de la motivación en este proceso de aprendizaje. Se ha demostrado que la motivación es fundamental para

lograr un aprendizaje significativo en una segunda lengua, debido a la intensidad y esfuerzo que el individuo invierte al realizar una tarea, su enfoque en el logro de una meta específica y su persistencia a lo largo del tiempo al superar obstáculos para alcanzar esa meta (Muchinsky, 2000).

El concepto de motivación está influenciado por diversas teorías que destacan su relevancia en el proceso de aprendizaje. Una de ellas es la teoría de la motivación humana, propuesta por Colvin y Rutland (2008), que sostiene que existen diferentes necesidades y situaciones que motivan a las personas y generan cambios en su comportamiento. Otra teoría relevante es la de los Tres Factores de McClelland (1990), que se centra en tres aspectos (logro, poder y afiliación) y en tres motivadores correspondientes (necesidad de logro, poder y afiliación). Según Piaget en Saldarriaga et al. (2016), la motivación como la voluntad de aprender, entendida como el interés de un niño por absorber y adquirir conocimientos sobre su entorno. Nereci (1991) menciona que motivar implica predisponer al estudiante hacia lo que se desea enseñar e involucrar activamente en las tareas escolares.

De este modo, se busca guiar al estudiante a que se esfuerce por aprender, ya sea a través de ensayo y error, imitación o reflexión. Gardner (2001) explica que, en el contexto del aula, este término incluye las actitudes hacia la situación en la que se aprende el idioma, en este sentido, un individuo motivado hace un esfuerzo por aprender el idioma, quiere aprender el idioma, y disfrutará del aprendizaje de la lengua. La *Teoría de la Autodeterminación (TAD)* no es específica para el estudio de la motivación, en lo que respecta al lenguaje. Más bien, es una teoría psicológica general que sugiere que la motivación se moldea por tres necesidades básicas psicológicas: la autonomía, la competencia y la afinidad.

De acuerdo con Deci y Ryan (2000) se explica que la autonomía se refiere a las acciones que un alumno inicia y regula a sí mismo. Las acciones autónomas se producen voluntariamente, mientras que la participación en las conductas no autónomas hace que el alumno se sienta obligado o controlado. La competencia se refiere a los sentimientos de un alumno sobre el dominio del contenido o desafío intelectual, y se expresa en la curiosidad, la exploración del material difícil o nuevo, etc. Afinidad es la necesidad de sentir aceptación por su parte y por la de otros (por ejemplo, profesores, padres, compañeros). La TAD, en su conjunto, sugiere que las personas son probables a que dediquen sus energías a actividades que promuevan estas tres necesidades psicológicas.

En este sentido, estas teorías ofrecen diferentes perspectivas sobre cómo se origina y se manifiesta la motivación en las personas, contribuyendo a comprender su importancia en el proceso de aprendizaje. A continuación, se definirán los tipos de motivación. La *motivación*

intrínseca se produce cuando la actividad en sí misma es percibida como satisfactoria y gratificante para la persona que la realiza, sin necesidad de recompensas o estímulos externos. Según Deci y Ryan (2000), la *motivación intrínseca* se caracteriza por la sensación de autonomía, competencia y conexión interpersonal, que son precisamente los tres aspectos fundamentales de la autodeterminación; además, se relaciona con un mayor bienestar psicológico y un mayor rendimiento en las tareas en comparación con la *motivación extrínseca*. Por último, los autores proponen tres subescalas que conforman a esta dimensión, que son: la *MI hacia el conocimiento*, la *MI hacia el logro* y la *MI hacia las experiencias estimulantes*.

La *MI hacia el conocimiento* hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprenden nuevas cosas. La *MI hacia el logro* puede ser definida como el compromiso en una actividad por la satisfacción que se experimenta cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la *MI hacia las experiencias estimulantes* tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas e intelectuales o físicas (Deci y Ryan, 2000); un estudio evidenció que esta subescala contribuye a un perfil más autodeterminado y predice enfoques de estudio profundo (Salgado et al., 2017). La *motivación extrínseca*, por su parte, se produce cuando la conducta está orientada hacia una meta o recompensa externa, como el dinero, la aprobación social o una buena calificación. La *motivación extrínseca* puede ser más o menos autodeterminada, es decir, puede provenir de un motivo interno (por ejemplo, el deseo de aprender algo nuevo) o de un motivo externo (por ejemplo, el deseo de obtener una recompensa).

Con base a la TAD, la *motivación extrínseca* más autodeterminada es la que se produce por la internalización, es decir, cuando la persona acepta el valor de la tarea y su importancia para su desarrollo personal (Deci y Ryan, 2000). La *motivación extrínseca* se define como un constructo multidimensional, donde se distinguen cuatro subescalas, ordenadas de menor a mayor nivel de autodeterminación, son: la ME con *regulación externa*, *regulación introyectada*, la ME con *regulación por identificación*, y la ME con *regulación integrada*. La *regulación externa* es el tipo más representativo de *motivación extrínseca* y se refiere a la realización de una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos. Deci y Ryan (2000) manifiestan que las conductas intrínsecamente motivadas que son menos autónomas son referidas como reguladas externamente. Tales conductas son ejecutadas para satisfacer una demanda externa o una recompensa contingente.

Los individuos experimentan típicamente la conducta regulada externamente como controlada o alienada, y sus acciones tienen un locus de causalidad percibido externo. La *ME con regulación externa* es el tipo de motivación en que se centran los teóricos del condicionamiento operante, y ha sido típicamente contrastada con la *motivación intrínseca* en los primeros estudios de laboratorio y de campo. La *ME con Regulación introyectada*, refiere a la conducta que sigue en parte controlada por el ambiente y el individuo lleva a cabo su conducta para evitar la culpa o la ansiedad o realzar su ego u orgullo. La introyección implica introducir dentro de uno la regulación, pero no el aceptarla como algo de uno mismo. Esta es una forma relativamente controlada de regulación en la cual las conductas son ejecutadas para evitar la culpa o la ansiedad o para obtenciones del ego como el orgullo.

Planteado de modo diferente, la introyección representa la regulación de la autoestima contingente. Regulación a través de la identificación, ocurre cuando el sujeto atribuye un valor personal a su conducta porque cree que es importante y la actividad es percibida como una elección del propio individuo, a este tipo de *motivación extrínseca* como más autónoma o autodeterminada, refleja el otorgarle un valor consciente a una meta comportamental o regulación, es decir cuando esta acción es aceptada y en cuanto es personalmente importante. Por último, la *ME con Regulación integrada* es el tipo de *motivación extrínseca* más autodeterminada, apareciendo en sujetos que llegan a alcanzar una edad adulta avanzada y ocurre cuando la consecuencia de la conducta es congruente con los valores y necesidades personales.

Por otra parte, Vallerand et al. (1989) resaltan la importancia de examinar con mayor detenimiento la *motivación extrínseca*, dado que los conceptos asociados presentan una conexión más débil con las variables fundamentales en el ámbito educativo. En esta perspectiva, Salgado et al. (2017) y Triyanto (2019) señalaron que la *motivación extrínseca* predice una menor valoración de las tareas, dando más peso a la calificación que al conocimiento, promoviendo así un enfoque memorístico y repetitivo del aprendizaje que suele resultar en un rendimiento académico deficiente y comportamientos problemáticos. Esto se debe a que los estudiantes se ven influenciados por factores externos como la familia, amigos y entorno.

La motivación ha sido objeto de numerosos estudios y teorías en la psicología y la educación. Así mismo, se refiere a la motivación como uno de los factores más importantes en el aprendizaje resaltando a su vez los tipos de *motivación intrínseca* y *extrínseca* (Cajuso y Rivas, 2021). Es así como Sellan (2017) encontró que la motivación y la actitud para el aprendizaje de la lengua extranjera eran factores claves para el éxito en el aprendizaje.

Tomando como referencia otro estudio, se encontró que la *motivación intrínseca* se hallaba relacionada de manera positiva con el rendimiento académico de los estudiantes que estaban aprendiendo inglés (Guerrero, 2015).

Es así que en la presente investigación se utilizará la Escala de Motivación Académica (EMA) escogida dentro de varios instrumentos para medir la motivación de los estudiantes en el contexto educativo, tomando en cuenta que el instrumento se sustenta en la TAD antes mencionada (Vallerand et al., 1989). En cuanto a su utilización en diversos estudios relacionados a la motivación podemos encontrar que, en Colombia se utilizó la EMA para evaluar la motivación de estudiantes de educación superior en el aprendizaje de inglés. Los resultados mostraron que la *motivación intrínseca* estaba relacionada positivamente con el rendimiento académico y la satisfacción con la vida (Álvarez y Rojas, 2021). En Argentina, la EMA se ha utilizado en varios estudios para evaluar la motivación de los estudiantes en diferentes niveles educativos.

De manera similar, un estudio realizado con estudiantes de educación secundaria, se encontró que la *motivación intrínseca* estaba relacionada positivamente con el rendimiento académico, mientras que la *motivación extrínseca* no estaba relacionada significativamente con el rendimiento (Sellan, 2017). La EMA es un instrumento ampliamente utilizado en la investigación educativa para medir la motivación de los estudiantes en diferentes áreas académicas. Investigadores han respaldado la utilidad y validez de la EMA en la medición de la motivación educativa. Los investigadores encontraron que la EMA era un instrumento confiable y válido para medir la *motivación intrínseca* y *extrínseca* en el contexto educativo (Pacheco, 2017). Asimismo, otros autores han destacado que la EMA permite evaluar la motivación de los estudiantes en diferentes áreas académicas, lo cual es relevante para comprender el impacto de la motivación en el rendimiento académico (Vallerand et al., 1993).

El interés del estudio es obtener conocimiento acerca del tipo de motivación que predomina en los estudiantes de los cursos intensivos de idiomas del nivel B2 de inglés del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca, tomando en consideración que la educación del idioma inglés es importante para desenvolverse adecuadamente en el ámbito académico y laboral. Por su parte, el Ecuador refleja un bajo dominio del idioma inglés, por lo que desde la Constitución se ve reflejado que la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el 2018 establece que el idioma inglés es una competencia fundamental para los estudiantes universitarios, y se encuentra dentro del marco de la internacionalización de la educación superior en el país. En este sentido, la LOES señala la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas en el idioma inglés a un nivel que les permita participar

activamente en entornos internacionales y en la sociedad (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2015).

Asimismo, se espera que los programas académicos ofrezcan cursos de inglés y que los estudiantes alcancen un nivel adecuado en esta lengua extranjera (España, 2010). En la Universidad de Cuenca, dentro del Reglamento de Régimen Académico (RRA, 2018), establece en su artículo 53 que la institución debe garantizar programas de enseñanza de idiomas, tanto para la comunidad universitaria como para la comunidad en general, que contribuyan al desenvolvimiento académico, científico, cultural y social del individuo y de la colectividad, por otra parte, en su artículo 129 menciona que para la obtención del título de tercer nivel, todos los estudiantes deberán acreditar un nivel B1 en un idioma extranjero, además, señala que las autoridades académicas podrán determinar la obligatoriedad de la acreditación de un nivel superior en un idioma extranjero en determinadas carreras o programas académicos.

Por tanto, se puede apreciar el interés en garantizar la calidad y excelencia académica en la formación de los estudiantes, así como promover la investigación, la innovación y el desarrollo de la ciencia y la tecnología. De este modo, es esencial describir los tipos de motivación en los estudiantes del curso intensivo de idiomas del nivel B2 hacia el inglés, pues permitirá aportar datos estadísticos relevantes sobre la temática que en un futuro podría servir de base para ampliar la línea investigativa e implementar mejoras en los planes curriculares. Es pertinente abordar el tema de la motivación en el aprendizaje para proporcionar información sobre cómo mejorar la calidad de la educación y el ambiente de aprendizaje para los estudiantes universitarios.

Finalmente, se identifica como problema de investigación la escasez de información relevante acerca del factor motivacional en los estudiantes de los cursos intensivos de idiomas del nivel B2 de inglés del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca, que permitan desarrollar estrategias educativas efectivas apegadas al contexto. Aprender una segunda lengua puede ser un desafío y requiere de la motivación adecuada para que los estudiantes puedan persistir y alcanzar sus objetivos, es así que se convierte en factor crucial que se relaciona de manera estrecha con nuestro comportamiento y emociones, ya sea para satisfacer necesidades, lograr metas o simplemente por el placer de hacerlo (Álvarez y Rojas, 2021). De esta manera, la motivación puede ser vista como una fuerza que impulsa a los estudiantes a aprender y a perseguir objetivos a largo plazo en el aprendizaje de una segunda lengua (Palacios, 2014).

Con lo antes expuesto, impulsa la necesidad de responder a la siguiente pregunta de investigación, ¿Qué tipo de motivación presentan los estudiantes del nivel B2 de inglés del

Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca en el período julio 2023 - febrero 2024?; en razón de ello, los objetivos planteados son: como objetivo general se pretende describir el tipo de motivación y sus subescalas en estudiantes de los cursos intensivos del nivel B2 del Instituto de Idiomas, mientras que, los objetivos específicos son: especificar el tipo de motivación predominante en los estudiantes de los cursos intensivos de idiomas del nivel B2 según variables sociodemográficas.; e identificar la subescala motivacional predominante en los estudiantes del B2 de inglés en base a variables sociodemográficas.

Proceso Metodológico

Enfoque y alcance de investigación

La investigación manejó un enfoque cuantitativo, basado en un proceso estructurado, organizado, secuencial y sistemático, utilizando un instrumento estandarizado para la recolección de datos con la finalidad de medir el fenómeno. Así mismo, empleó un diseño no experimental, evitando manipular deliberadamente las variables y observando los fenómenos en el medio natural para analizarlos. A su vez, fue de tipo transversal ya que ocurrió dentro de un período de tiempo determinado y el análisis de las variables se dará en una única ocasión. Finalmente, tuvo un alcance descriptivo debido a que se describieron las características o propiedades de fenómenos o poblaciones tal como se presentan en la realidad (Hernández et al., 2014); es así que, el estudio pretende expresar los tipos de motivación en estudiantes de los cursos intensivos de idiomas del nivel B2 del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca.

Participantes

La población estuvo constituida por 75 estudiantes matriculados en los niveles séptimo y octavo de los cursos intensivos de inglés que conforman al nivel B2 del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca; y ante el reducido número de participantes se abordó a toda la población, de modo que los resultados sean más representativos (Hernández et al., 2014). Entre las características sociodemográficas de los participantes se identificó que el 56% está conformado por mujeres, y el 44% oscila entre los 25 a 29 años. Por otro lado, el 41.3% son estudiantes universitarios, el 46.7% los participantes cuentan con una profesión y empleo, y el 9% se encuentra desempleado (Tabla 1).

Tabla 1

Características sociodemográficas de los participantes

Variables	Ítems	Frecuencias	Porcentajes
Sexo	Hombres	33	44.0 %
	Mujeres	42	56.0 %
Edad	19-24	31	41.3 %
	25-29	33	44.0 %
	30 o +	11	14.7 %
Ocupación	Estudiante	31	41.3 %
	Profesional	35	46.7 %
	Desempleado	9	12.0 %
Total	Total	75	100%

Nota: Elaboración Propia

Instrumento

Con el objetivo de recopilar información acerca de la motivación académica se aplicó la Escala de Motivación Académica (EMA) desarrollada por Vallerand et al. (1989), y validada por Stover et al. (2012) (anexo A) en estudiantes universitarios de Argentina; adicionalmente, se creó una ficha sociodemográfica (anexo B) con el fin de complementar la recolección de datos de los participantes. La EMA se conforma de 27 ítems enfocados en identificar las 7 subescalas que componen los tipos de motivación, dentro de la *motivación intrínseca* se integran las subescalas *MI hacia el conocimiento* (3, 10, 17, 24), *MI hacia el logro* (2, 9, 16, 23) y *MI hacia experiencias estimulantes* (1, 15, 8, 22); en la *motivación extrínseca* se encuentran las subescalas *ME con regulación externa* (6, 13, 20), *ME con regulación introyectada* (5, 12, 19, 26) y *ME con regulación Identificada* (4, 11, 18, 25); y la *Amotivación* (7, 14, 21, 27) que carece de motivación. Cada uno de los ítems exploran los motivos por los que los estudiantes asisten a la facultad y se califica mediante una escala de respuesta tipo Likert, donde cada subescala consta de 4 opciones de respuesta que van de 1= totalmente en desacuerdo a 4= totalmente de acuerdo. El instrumento cuenta con un alfa de Cronbach que oscila entre $\alpha = 0.6$ a 0.89 dependiendo de las subescalas (Stover et al., 2012), estos puntajes son similares a la puntuación obtenida en este estudio $\alpha = 0.87$. Finalmente, se planteó la operacionalización de las variables (anexo C) y dimensiones de los instrumentos.

Procedimiento de investigación

Previo al desarrollo de la investigación, se coordinó con las autoridades del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca mediante una carta de interés (anexo D) para establecer acuerdos sobre el estudio y autorizar el desarrollo del mismo. De igual manera, la investigación recibió la aprobación por el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos Nro. CEISH-2023-074EO-PS (Anexo E) y el Consejo Directivo de la Facultad de Psicología Nro. CEISH-UC-2023-425. Seguidamente, se procedió a digitalizar el instrumento en la plataforma Google Forms para aplicarlos de manera digital a los estudiantes que forman parte de la investigación. Posteriormente, se realizó la presentación formal de nuestra investigación a los estudiantes, en las jornadas matutina y vespertina para invitarlos a participar de manera voluntaria. De esta manera, se entregó el consentimiento informado (Anexo F) a los estudiantes interesados, y se aplicaron los respectivos instrumentos por medio de un link de Google Forms. Posteriormente, la información obtenida queda bajo la responsabilidad de los investigadores para garantizar la confidencialidad y el respeto de la integridad personal de los estudiantes. Finalmente, se realizó la digitación de los datos en una matriz en el software Excel para luego exportarla al programa SPSS en su versión 2022.12.0 compatible con Windows, para la revisión de calidad y tratamiento estadístico.

Procesamiento de datos

Se comenzó depurando la base de datos en el software Excel, para posteriormente exportarla al programa SPSS; para obtener los resultados del test se sumaron los puntajes obtenidos en los ítems correspondientes a cada subescala, a partir de estos resultados se procedió a calcular los valores de la media ponderada, esto debido a que el número de ítems en cada tipo de motivación es dispar y para cumplir con los objetivos de la investigación es necesario que los puntajes estén igualados y así compararlos. En base a los resultados de las subescalas se llevó a cabo el mismo proceso para lograr obtener la puntuación global de cada tipo, y se calculó el alfa de Cronbach de este instrumento en la población objeto de estudio para medir su confiabilidad. Finalmente, los resultados de la investigación se presentaron en tablas y figuras.

Aspectos éticos

Este estudio partió del cumplimiento de los principios generales éticos del American Psychological Association (APA, 2020), principio A: beneficencia y no maleficencia en el uso de datos; principio B: fidelidad y responsabilidad con la investigación, los datos serán resguardados confidencialmente a través de códigos y contraseñas; principio C: integridad, promover la exactitud y honestidad del proceso investigativo; principio D: justicia, nos regimos por normas de imparcialidad, objetividad y equidad de derechos, con la finalidad de no realizar

prácticas injustas, y asegurarnos de que nuestro trabajo sea accesible y beneficioso para la población; principio E: respeto por los derechos y la dignidad de las personas, como eje principal se tiene en cuenta la privacidad, la dignidad y confidencialidad como derecho de todos los participantes de la investigación, compromiso que se plasmó en la aplicación del consentimiento informado.

En la investigación los estudiantes no fueron expuestos a ningún tipo de daño o riesgo que afecte su integridad, pues los datos recolectados son de carácter confidencial y de uso exclusivo para fines académicos, además, se garantizó el anonimato de los participantes a través del consentimiento informado que fue entregado a los mismos estudiantes en el momento de aplicación del instrumento. El beneficio principal de esta investigación incluye a la Universidad de Cuenca, ya que permitirá a la institución tomar las medidas necesarias y desarrollar estrategias que permitan abordar la problemática de la motivación al aprendizaje del inglés de una mejor manera.

Se declaran las siguientes posiciones de los autores, para evitar los conflictos de interés: no se podrá utilizar la base de datos por un autor, sin el consentimiento de otro, ni para presentación en eventos, ni para publicaciones. Además, se expresan los consentimientos de ambos autores en las dos cláusulas que se plasmarán al inicio del documento final del trabajo de titulación, una vez sustentado, en relación con la licencia y la autorización para la publicación del trabajo de investigación en el repositorio institucional de la Universidad de Cuenca y la propiedad intelectual, donde se manifiesta que todas las ideas, opiniones y contenidos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Presentación y análisis de resultados

En el presente apartado se detallan los resultados encontrados en la investigación, para comenzar se describe el objetivo general y luego los objetivos específicos. Esta información se presenta a través de tablas y figuras.

Tipos de motivación y subescalas

En respuesta al objetivo general, que consistió en describir el tipo de motivación y sus subescalas en estudiantes de los cursos intensivos del nivel B2 del Instituto de Idiomas. En la tabla 2, es posible observar que el puntaje del tipo de *motivación intrínseca* supera a la *motivación extrínseca*, obteniendo una media ponderada de 79.42 y 71.55 respectivamente; de igual manera, los resultados en las diferentes subescalas señalan que la *MI al conocimiento* es la más puntuada con 84.92, seguida de la *ME con regulación identificada* con 83.58 y la *MI al logro* con 80.42, es decir, los participantes tienen mayor tendencia a aprender nuevas cosas y buscar conseguir sus objetivos, además de otorgarle un valor personal al llevar a cabo todo este proceso de aprendizaje; mientras que, las subescalas menos puntuadas son la *ME con regulación introyectada* con 54.24 y la *amotivación* con 32.92, lo que supondría que los factores externos como el castigo, recompensa o ansiedad regulan medianamente la conducta de los participante.

Tabla 2

Tipos de motivación y sus subescalas

Tipos de motivación	Media	Subescalas motivacionales	Media
Motivación Intrínseca	79.42	MI al conocimiento	84.92
		MI al logro	80.42
		MI a las experiencias estimulantes	72.92
Motivación Extrínseca	71.55	ME con regulación externa	78.56
		ME con regulación introyectada	54.25
		ME con regulación identificada	83.58
Amotivación	32.92	Amotivación	32.92

Nota: MI, Motivación Intrínseca; ME, Motivación Extrínseca.

En la investigación realizada por Vallerand et al. (1989), plantearon que los estudiantes interpretan de manera dispar las distintas subescalas que componen la *motivación intrínseca*. Esto plantea la necesidad de examinar cómo se relacionan las diversas consecuencias con este tipo específico de motivación. En este sentido, Banda et al. (2019) encontraron que la predominancia del tipo *motivación intrínseca* en los resultados anticipa un rendimiento

académico exitoso, una mejor ejecución de tareas y un mayor compromiso con el aprendizaje; de acuerdo con Augustyniak et al. (2016), Becerra y Morales (2015), Camacho y del Campo (2015) y Tirado et al. (2013), la *motivación intrínseca* contribuirá de manera positiva a la trayectoria estudiantil, facilitando la culminación exitosa de los estudios.

En relación a los resultados expuestos, existen estudios con datos similares, en donde se observa al tipo de *motivación intrínseca* como la predominante para diferentes poblaciones (Medina, 2020; Borroto et al., 2015). De igual manera, coinciden con los estudios presentados por Ysla y Chirinos (2022) y Mego et al. (2018), quienes manifiestan que el tipo *motivación extrínseca* mantiene un papel secundario en cuanto el continuo de autodeterminación dentro del ámbito educativo. Además, Ollero (2014) plantea que la *motivación intrínseca* es un factor crucial en el éxito aprendiendo inglés en un nivel B2, promoviendo el aprendizaje y logro mejor que la *motivación extrínseca*.

La diferencia en las puntuaciones de *motivación intrínseca* y *extrínseca* se explican con lo mencionado por Núñez et al. (2010) y Cokley et al. (2000), quienes sugieren que, en un entorno académico, la distinción entre ambos tipos de motivación podría ser menos pronunciada de lo que originalmente plantea la TAD. En otras palabras, cada subescala motivacional contribuye al perfil de autodeterminación de los estudiantes. Asimismo, al considerar que los puntajes de las subescalas correspondientes a la *motivación intrínseca* son consistentemente elevados, se respalda la idea de la existencia de un continuo de autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Cokley et al., 2001).

Con respecto a las subescalas, las que tiene mayor contribución al continuo de autodeterminación son las del tipo *motivación intrínseca*, la *ME con regulación identificada* y la *ME con regulación externa*. En diferentes estudios manifestaron resultados similares, encontrando fuertes correlaciones entre la *motivación intrínseca* y la subescala *ME con regulación identificada* (Núñez et al., 2010; Cokley, 2000; Núñez et al., 2005). Mientras que, según González et al. (2013) la *ME con regulación externa* es uno de los componentes menos autodeterminados, discrepando con los resultados obtenidos.

Desde otra perspectiva, los resultados concuerdan con Koestner y Losier (2002) y Miquelon et al. (2005), quienes consideran que la *ME con regulación identificada* es la subescala más autodeterminada de *motivación extrínseca*, pues se pone en manifiesto los procesos volitivos y se ejerce el rol de elección, siendo capaz de generar consecuencias positivas como adherencia y persistencia en las actividades académicas. En cuanto a la *MI a las experiencias estimulantes*, Vallerand et al. (1993) argumentan que esta subescala se comporta de manera distinta a las otras de *motivación intrínseca* y podría considerarse un factor menos relevante

en el ámbito educativo, coincidiendo con los resultados que muestran a dicha subescala con la puntuación más baja dentro de su respectivo tipo motivacional.

En lo que respecta a la *ME con regulación introyectada*, los resultados discrepan con los estudios presentados por Cokley et al. (2001), Núñez et al. (2005) y Salgado et al. (2017), quienes sugieren que esta subescala representa un nivel de motivación más autodeterminadas de lo que sugiere la teoría. De igual forma, Vallerand et al. (1997), argumentan que esta subescala es un indicador predictivo crucial en el compromiso con el aprendizaje, otorgándole una considerable importancia en el contexto educativo. Basándonos en los datos recopilados, podemos concluir que la *ME con regulación introyectada* tiene una menor relevancia en el contexto específico en el que se llevó a cabo el estudio.

En cuanto a la *amotivación*, es considerado el otro extremo de la autodeterminación, y en otros estudios se lo relaciona de forma directa con un bajo desempeño académico, baja autoestima y deserción escolar. De acuerdo con los resultados, la categoría *amotivación* es la que cuenta con un puntaje menor y por tanto se puede decir que los participantes en este estudio se mantienen en el continuo de autodeterminación.

En resumen, los resultados indican que los estudiantes están motivados principalmente por la *MI al conocimiento* y en menor grado por la *ME con regulación identificada*, *MI al logro* y *ME con regulación externa*; planteando como posibilidad que la organización de las subescalas no siempre sea de manera categórica como lo indica la TAD (Deci y Ryan, 1987).

Subescalas motivacionales según variables sociodemográficas

Dando respuesta al primer objetivo específico, que se basó en identificar las subescalas motivacionales en los estudiantes del B2 de inglés en base a variables sociodemográficas. Se aprecia en la tabla 3 que el grupo ubicado en el rango de 30 o más años tiene mayores puntajes en la mayoría de subescalas, a excepción de la *ME con regulación introyectada* y la *amotivación*, las cuales predominan en el grupo de 25 a 29 años.

Tabla 3

Subescala motivacional según la edad

Subescala/Variable Edad	19-24	25-29	30 o +
MI al conocimiento	83.47	84.47	90.45
MI al logro	78.23	80.87	84.9
MI a las Experiencias Estimulantes	70.56	73.3	78.82
ME con Regulación Externa	80.65	75.51	82.41
ME con Regulación Introyectada	53.23	56.25	50.69
ME con Regulación Identificada	83.47	82.95	86.11
Amotivación	29.64	36.36	31.42

Nota: MI, Motivación Intrínseca; ME, Motivación Extrínseca.

Los resultados expresan un dato importante que se ajusta a los resultados presentados por Núñez et al. (2010), quien manifiesta que la *ME con regulación identificada* es la subescala de motivación extrínseca más autodeterminada, pues se ven reflejados los procesos volitivos que incrementan la autodeterminación conforme aumenta la edad, sin embargo, hay que considerar el reducido número de participantes que se agrupan en la categoría de 30 o más años. Por el contrario, según González y Rodríguez (2017) la *ME con regulación externa* y *ME con regulación identificada* se manifiestan en mayor medida en participantes más jóvenes, lo que difiere de los resultados encontrados.

Ahora tomando como referencia la variable sexo, se observó en la tabla 4 que las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en todas las subescalas de *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca*, mientras que, los hombres tienen mayor puntaje en la *amotivación*.

Tabla 4

Subescala motivacional según el sexo

Subescalas/Variable Sexo	Hombres	Mujeres
MI al conocimiento	80.49	88.39
MI al logro	72.54	86.61
MI a las Experiencias Estimulantes	68.18	76.64
ME con Regulación Externa	74.75	81.55
ME con Regulación Introyectada	53.03	55.21
ME con Regulación Identificada	80.68	85.86
Amotivación	36.55	30.06

Nota: MI, Motivación Intrínseca; ME, Motivación Extrínseca.

Los resultados concuerdan con González y Rodríguez (2017), quienes revelan que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en las subescalas *MI al conocimiento* y *MI al logro*, y señalaron que existen indicios estadísticos para considerar que la *motivación intrínseca* sea diferente entre hombres y mujeres. Por otro lado, los resultados discrepan con los divulgados en el estudio de Núñez et al. (2009), quien encontró que los hombres obtenían mayores puntuaciones en *ME con regulación externa*, *ME con regulación identificada* y *MI a las experiencias estimulantes*. De igual manera, los resultados de Tsorbatzoudisc et al. (2001) revelan puntuaciones más elevadas en *amotivación*, *regulación introyectada* y *MI al logro* en los hombres, en discordancia con lo observado en esta investigación.

Del mismo modo, en la tabla 5, se describen las subescalas motivacionales en relación a la ocupación de los participantes, en este apartado la categoría “Profesional” presenta mayores puntuaciones en la mayoría de subescalas, siendo las más influyentes la *MI al conocimiento* (86.81) y la *ME con regulación identificada* (84.63). De igual manera, se puede apreciar que los puntajes del grupo estudiantes y profesionales son similares.

Tabla 5

Subescala motivacional según la ocupación

Subescalas/Variable Ocupación	Estudiante	Profesional	Desempleado
MI al conocimiento	86.06	86.81	73.63
MI al logro	83.06	81.81	66
MI a las Experiencias Estimulantes	74.38	75.38	58.31
ME con Regulación Externa	79	80	71.33
ME con Regulación Introyectada	57.69	53.56	45.13
ME con Regulación Identificada	84.25	84.63	77.06
Amotivación	29.06	37.13	29.88

Nota: MI, Motivación Intrínseca; ME, Motivación Extrínseca.

En un estudio realizado por Núñez et al. (2009) en estudiantes de una academia musical, se consideró a la *ME con regulación introyectada* como un factor influyente en la autodeterminación de la población estudiantil; en contraste con los resultados encontrados, se puede observar que la *ME con regulación introyectada* es la que tiene puntuaciones más bajas en el tipo *motivación extrínseca*, por lo que podría no suponer un factor relevante en el contexto de la investigación. Por otra parte, en una investigación se señaló a la *ME con regulación externa* como predominante en los participantes desempleados, pues se considera

que buscan mejorar su formación para encontrar mejores oportunidades laborales (González y Rodríguez, 2017), ajustándose a los resultados encontrados.

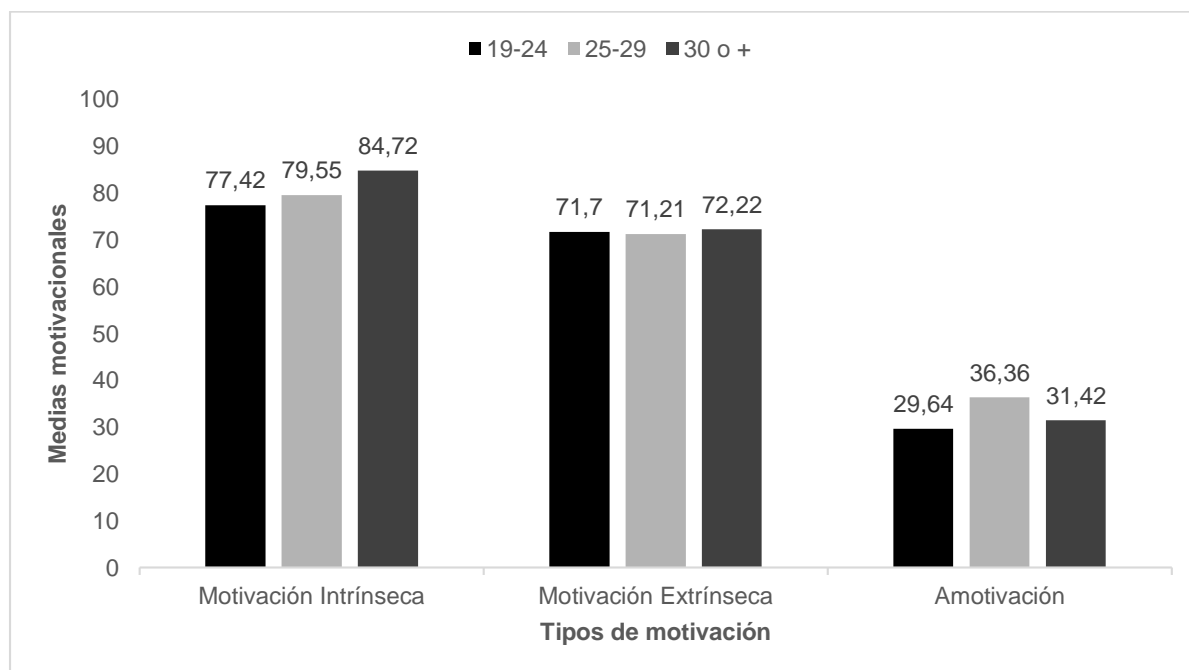
Además, de acuerdo con Mamani et al. (2023), la *MI al logro* es fundamental en la etapa universitaria, manifestándose en un mayor y mejor estado intencional, compromiso y comportamientos orientados a la consecución de objetivos. En relación a los resultados obtenidos, es posible concluir que los estudiantes tienen mayor compromiso con las actividades académicas.

Tipos de motivación según variables sociodemográficas

Para responder el segundo objetivo específico, que fue especificar el tipo de motivación en los estudiantes de los cursos intensivos de idiomas del nivel B2 según variables sociodemográficas. En la figura 1 se manifiestan los resultados de acuerdo a las variables edad. Primero, los participantes con 30 años o más, obtuvieron las puntuaciones más altas en *motivación intrínseca* (84.72) y *motivación extrínseca* (72.22), mientras que, el grupo de 25 a 29 años presentó el mayor puntaje en *amotivación* (36.36).

Figura 1

Tipos de motivación según edad



Nota: Elaboración propia

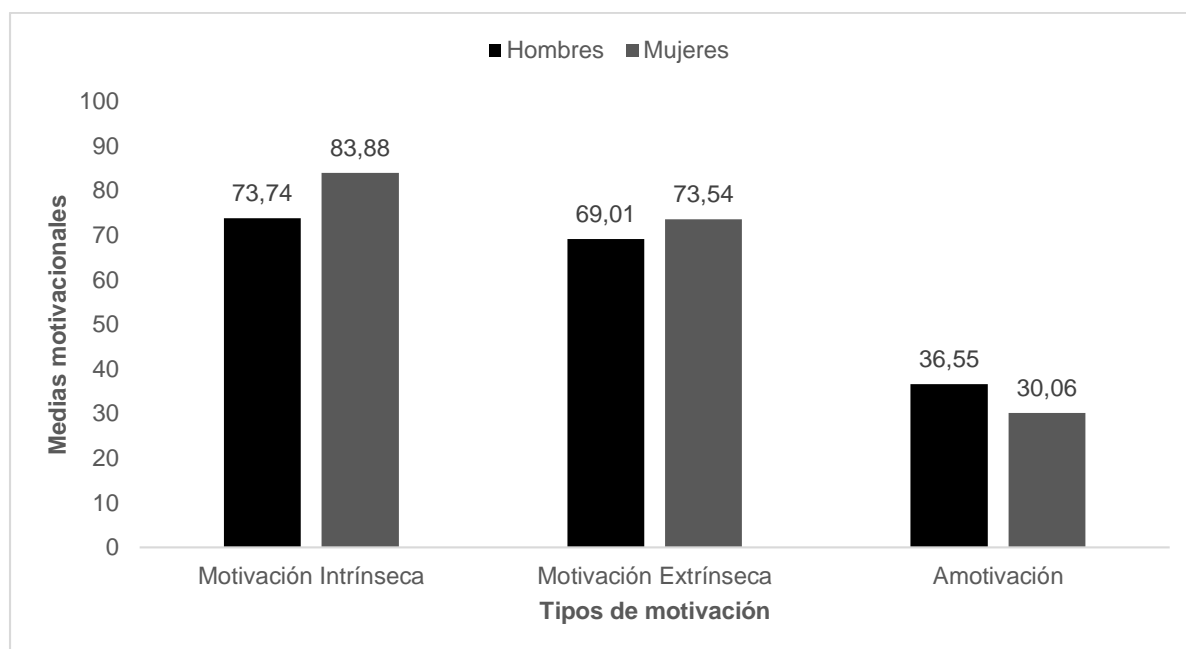
Los resultados revelan puntuaciones superiores en el grupo de edad más alto, en concordancia con Núñez et al. (2010), quien menciona que la autodeterminación se

incrementa al mismo tiempo que la edad, evidenciándose en mayores puntuaciones en *motivación intrínseca*. Asimismo, Kunanithaworn et al. (2018) señalan que los grupos de mayor edad manifiestan más características relacionadas con la motivación intrínseca en entornos educativos. En otro estudio se postula que no existe una diferencia significativa entre *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca* según la variable edad (Saavedra, 2019).

En la figura 2 se observan los resultados según a la variable sexo, en donde se registró que las participantes mujeres tienen mayores puntajes *motivación intrínseca* (83.88) y *motivación extrínseca* (73.54), mientras que en la *amotivación* (36.55) predominan en los hombres.

Figura 2

Tipos de motivación según sexo



Nota: Elaboración propia.

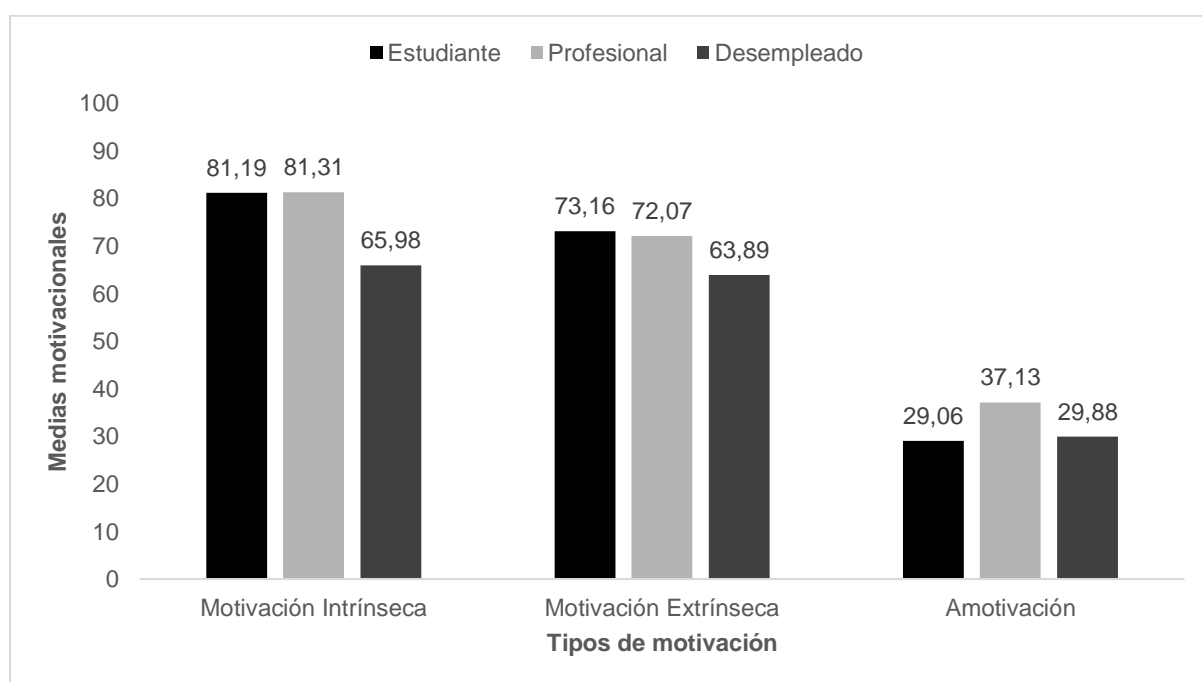
Similar a la investigación de Stover et al. (2014), donde apuntan a que las mujeres de su investigación presentaron puntajes más altos que el grupo de los hombres, en *motivación intrínseca*; en la *motivación extrínseca* predomina el puntaje de las mujeres, sin embargo, los dos grupos se asimilan; por último, el grupo masculino refleja mayor índice de *amotivación*. También, existen semejanzas con investigaciones griegas (Tsorbatzoudis et al., 2001) y canadienses (Vallerand et al., 1992), en donde las mujeres presentan puntuaciones más altas que los hombres en *motivación intrínseca* y en la *motivación extrínseca*. Contrario a los resultados obtenidos, López y Ledesma (2006) describieron en su estudio que las mujeres

puntuaron más alto en *motivación intrínseca*, mientras que los hombres predominaron en la *motivación extrínseca*, y a su vez, también en *amotivación*.

Por otro lado, en la figura 3 se aprecian los tipos de motivación en función de la variable ocupación, en donde se observaron mayores puntajes de *motivación intrínseca* en participantes profesionales (81.31) y *motivación extrínseca* en estudiantes (73.16); además, se puede observar que las puntuaciones de ambos tipos de motivación en los grupos de estudiantes y profesionales son parecidos.

Figura 3

Tipos de motivación según la ocupación



Nota: Elaboración propia

Por otra parte coincidimos con Núñez et al. (2010), quien refiere que los estudiantes de formación profesional obtienen mayores puntajes en las subescalas de *motivación intrínseca*, pues el contexto educativo implica mayores elecciones personales. Ante los resultados expuestos, en relación a los participantes profesionales, podemos asimilar el predominio en *motivación intrínseca* y la poca diferencia estadística en *motivación extrínseca*, con lo expuesto por Saavedra (2019), quien propone en su estudio que los estudiantes con experiencia laboral presentan mayor motivación académica, además de un mejor rendimiento académico.

Conclusiones

El estudio realizado con estudiantes de los cursos intensivos de inglés del nivel B2 en el Instituto de Idiomas proporciona una visión valiosa sobre la motivación de los participantes. De esta manera, un hallazgo destacado de este estudio es la predominancia de la Motivación Intrínseca seguido de Motivación Extrínseca y Amotivación. La diferencia es más pronunciada de lo que plantea la TAD, lo que sugiere que la mayoría de los participantes se sienten motivados por su propio interés y disfrute en el proceso de aprendizaje. Esto respalda la idea de que la satisfacción personal y el interés en el idioma son factores esenciales en el fomento de la motivación. Por otro lado, a pesar de la fuerte presencia de motivación intrínseca, también se destacó la motivación extrínseca, particularmente la ME con regulación identificada. Esto indica que los estudiantes pueden sentirse motivados por metas y recompensas externas, pero lo hacen con un sentido de identificación personal. Estos hallazgos sugieren que las recompensas externas pueden desempeñar un papel importante en la motivación, pero deben estar alineadas con los objetivos y valores individuales para ser efectivas.

El estudio también nos muestra la influencia de variables sociodemográficas, como la edad y el sexo, en la motivación. Tomando como base los estudios realizados y los resultados obtenidos se puede considerar que la Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca pueden variar entre hombres y mujeres. La Motivación Intrínseca se fortalece con la edad por causa de los procesos volitivos. Estas diferencias resaltan la importancia de considerar las características individuales al diseñar estrategias de enseñanza que fomenten la motivación.

Así mismo, los resultados indicaron que los estudiantes que se encuentran desempeñando un rol como profesionales tienden a tener más responsabilidades y mayores oportunidades de elección lo que significa que su Motivación Intrínseca se fortalece, mientras que los estudiantes regulares obtuvieron puntuaciones más altas en motivación extrínseca. Por otro lado, los desempleados buscan mayores oportunidades y se encuentran sin objetivos claros, lo que genera que su Amotivación se fortalezca. Esto sugiere que la ocupación y la etapa de la vida pueden influir en la motivación de los estudiantes. El contexto académico y profesional de los participantes puede desempeñar un papel crucial en sus motivaciones y metas educativas.

En conclusión, estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la enseñanza del inglés. Destacan la importancia de desarrollar un entorno educativo que fomente la motivación intrínseca y que tenga en cuenta las diferencias en la motivación según las variables sociodemográficas. Además, sugieren que las recompensas externas, cuando se alinean con

los objetivos y valores individuales, pueden ser un recurso valioso en la promoción de la motivación. Estos resultados proporcionan una base sólida para el diseño de estrategias pedagógicas efectivas que fomenten la motivación y el éxito en el aprendizaje del inglés, particularmente en un nivel B2. Estos hallazgos proporcionan una visión enriquecedora que puede guiar el desarrollo de enfoques pedagógicos más efectivos y personalizados en el campo del aprendizaje de idiomas.

Recomendaciones

Las conclusiones obtenidas sugieren una serie de áreas de interés y enfoques que merecen una mayor exploración. Es así que los futuros estudios podrían profundizar en la influencia de factores contextuales adicionales en la motivación de los estudiantes. Esto incluye considerar cómo las dinámicas de aula, el diseño del plan de estudios y la cultura institucional pueden afectar la motivación de los estudiantes. Una comprensión más profunda de estos factores puede llevar a estrategias pedagógicas más efectivas. Dado que se identificó la autodeterminación como un aspecto relevante de la motivación en este estudio, futuras investigaciones podrían centrarse en el desarrollo de estrategias específicas para fomentar la autodeterminación en los estudiantes del nivel B2. Esto podría incluir la implementación de enfoques pedagógicos que permitan a los estudiantes tener un mayor control sobre su proceso de aprendizaje.

Referencias

- Acosta, R., García, M., y Carcedo, R. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras desde el contexto latinoamericano. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), 640-650. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400640&lng=es&tlng=es
- Augustyniak, R., Ables, A., Guilford, P., Lujan, H., Cortright, R. y DiCarlo, S. (2016). Intrinsic motivation: an overlooked component for student success. *Advances of Physiology Education*, 40(4), 465-466. <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00072.2016>
- Alcaraz, C. (2015). Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral. *Centro virtual Cervantes*, 205-217. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0205.pdf
- Álvarez, J., y Rojas, J. (2021). La motivación en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(4), 27-37. <https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-abril/motivacion-aprendizaje-ingles>
- Banda, A. (2019). Motivación intrínseca en universitarios de una generación de futuros psicólogos. *En Visión académica 2030: estrategias en universidades mexicanas* (1 ed., pp. 256-270). Incunabula.
- Becerra, C., y Morales, M. (2015). Validación de la escala de motivación de logro escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación Educativa (México, DF)*, 15(68), 135-153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732015000200009&script=sci_arttext
- Borroto-Pérez, M., Santos-Quesada, E., & Azcuy-Morales, A. (2015). Motivación y rendimiento académico en estudiantes de Agronomía. *Educación Y Sociedad*, 13(3), 59–74. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/182>
- Cajusol, E., y Rivas, L. (2021). Relación entre Motivación Académica y Rendimiento Académico en los estudiantes de Enfermería de la UNMSM. *TecnoHumanismo*, 1(11), 128-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179033>
- Camacho, M. y del Campo, C. (2014). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de los trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista*

Complutense de Educación, 26(1), 67-80.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42581

Campos, J., Palomino, J., Gonzáles, E., y Zecenarro, J. (2005). *Introducción a la psicología del aprendizaje* (1a ed). Perú: Editorial San Marcos de Aníbal Jesús Paredes Galván.
<https://es.scribd.com/document/454493422/PSICOLOGIA-DEL-APRENDIZAJE-doc>

Chávez, M., Saltos, M., y Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Domino de las Ciencias*, 3, 759-771.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234740>

Cokley, K. (2000). Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86(2), 560-564.
<https://doi.org/10.2466/pr0.2000.86.2.560>

Cokley, K., Bernard, N., Cunningham, D., y Motoike, J. (2001). A Psychometric Investigation of the Academic Motivation Scale Using a United States Sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(2), 109-119.
https://www.researchgate.net/publication/232466311_A_Psychometric_Investigation_of_the_Academic_Motivation_Scale_Using_a_United_States_Sample

Colvin, M., y Rutland, F. (2008). Is Maslow's Hierarchy of Needs a Valid Model of Motivation. *Louisiana Tech University*.

Cristofol, B. (2015). *Estudio de la motivación, actitud, estrategias y personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera* [Tesis de magíster, Universitat de Girona]. DUGiDocs. https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11665/CristofolGarciaBlanca_Treball.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Deci, E., y Ryan, R. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self -Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0092656685900236>

Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/S15327965PLI1104_01?needAccess=true

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En McGRAW-HILL/INTERAMERICANA (Eds.), *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una Interpretación Constructivista* (2a ed) México: McGRAW-HILL.

https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas* (1a ed). Editorial UOC.

[https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=StMxMwR40MgC&oi=fnd&pg=PA17&dq=+Zolt%C3%A1n+D%C3%B6rnyei+\(2008\)&ots=rVOI1lhzus&sig=P6pVAcYXLqPGDr5oqos1tu_6LzU&redir_esc=y#v=onepage&q=Zolt%C3%A1n%20D%C3%B6rnyei%20\(2008\)&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=StMxMwR40MgC&oi=fnd&pg=PA17&dq=+Zolt%C3%A1n+D%C3%B6rnyei+(2008)&ots=rVOI1lhzus&sig=P6pVAcYXLqPGDr5oqos1tu_6LzU&redir_esc=y#v=onepage&q=Zolt%C3%A1n%20D%C3%B6rnyei%20(2008)&f=false)

EF Education First. (2022). *EF English Proficiency Index*.

<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>

EF Education First. (2023). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>

España, C., (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69.

<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194115606005.pdf>

Esperanza, C. (2017). ¿Cómo el interés y la motivación influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera? *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), 25-36. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561059354003/html/>

Espinoza, A., Veas, C., Gómez, P., y Romero, M. (2019). Inglés para fines específicos para el fortalecimiento de la empleabilidad en estudiantes de educación media técnico profesional en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 18(36), 15-34.

<https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v18n36/0718-5162-rexe-18-36-15.pdf>

Gardner, R. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). Honolulu: University of Hawai'i. Second Language Teaching and Curriculum Center.

González, A., Paoloni, V., y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento.

Anales de Psicología, 29(2), 426-434.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.136401>

- González, M., y Rodríguez, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 129-143. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135052204010.pdf>
- Guerrero, M. (2015). Motivation in Second Language Learning: A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto, Colombia. *Revista HOW* 22(1), 95-106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127944.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador. (2019). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU)*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2019/Marzo/032019_Mercado%20Laboral_final.pdf
- Koestner, R., y Losier, G. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101–121). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of second language writing*, 21(4), 390-403. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374312000756>
- Kunanithaworn, N., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., Paiboonsithiwong, S., Songtrijuck, N., Kuntawong, P., y Wedding, D. (2018). Factors associated with motivation in medical education: a path analysis. *BMC Medical Education*, 18(140), 1-9. <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-018-1256-5>
- Long, C., Ming, Z., y Chen, L. (2013). The Study of Student Motivation on English Learning in Junior Middle School: A Case Study of No.5 Middle School in Gejiu. *English language teaching*, 6(9), 136-145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077185.pdf>
- López, A., y Ledesma, R., (2006). *Diferencias de género en motivación académica para estudiar psicología. Un estudio en base a la Escala de Motivación Académica EMA/Psi*. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-039/554>

- Machado, J. (11 de diciembre de 2019). Ecuador tiene el peor nivel de inglés de América Latina. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/idioma-ingles-estudiantes-convenio-educacion-profesores/>
- Mamani, Ó., Hilasaca, K., Tito, M., y Apaza E. (2023). Diseño y validación de la Escala de Motivación para publicar un artículo científico en Universitarios peruanos (MOPU-AC). *Educación Médica*, 24(3), 100799. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181323000098>
- Martínez, E., y Sánchez, S. (2019). La motivación en el aprendizaje. *Educomunicación*. <http://educomunicacion.es/didactica/0083motivacion.htm>
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2.a ed). New York: Harper & Row.
- McClelland, D. (1990). *Human Motivation*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Medina, M. (2020). *Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/47686>
- Mego, V., Juscamaita, C., Zuñiga, J., Mayorga, P., Failoc, V., y León, F. (2018). Nivel de motivación académica en estudiantes de ciencias de salud en una universidad privada de Lambayeque-2013. *Revista Experiencia en Medicina del Hospital Regional Lambayeque*, 4(1), 10–14. <http://www.rem.hrlamb.gob.pe/index.php/REM/article/view/161>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. Quito, Ecuador. https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2020-06/DOCUMENTO_LEY-ORGANICA-EDUCACION-SUPERIOR.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2025: Propuesta*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>
- Miquelon, P., Vallerand, R., Grouzet, F., y Cardinal, G. (2005). Perfectionism, Academic Motivation, and Psychological Adjustment: An Integrative Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 913–924. <https://doi.org/10.1177/0146167204272298>

- Muchinsky, P. (2000). *Psicología aplicada al trabajo* (6ª ed.). Thomson Learning.
<https://es.scribd.com/document/394101723/psic-aplicada-al-trabajo-muchinsky-pdf>
- Nereci, I. (1991). *Hacia una didáctica general dinámica*. Ed Kapelusz: Buenos Aires, Argentina.
- Núñez, J., Martín, J., Navarro, J., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la escala de motivación educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios De Psicología*, 31(1), 89-100.
https://www.researchgate.net/publication/233605008_Adaptacion_y_validacion_de_la_version_espanola_de_la_Escala_de_Motivacion_Educativa_en_estudiantes_de_educacion_secundaria_postobligatoria
[Adaptation_and_validation_of_the_Spanish_version_of_the_Academ](https://www.researchgate.net/publication/233605008_Adaptacion_y_validacion_de_la_version_espanola_de_la_Escala_de_Motivacion_Educativa_en_estudiantes_de_educacion_secundaria_postobligatoria)
- Núñez, J., Martín, J., y Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivationen Éducation. *Psicothema* 17(2), 344-349.
<https://www.psicothema.com/pdf/3110.pdf>
- Núñez, J., Martín, J., Navarro, J., y Valencia, R. (2009). Adaptación y validación preliminar de la Escala de Motivación Educativa (EME-E) en estudiantes del Conservatorio Profesional de Música. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 209-216. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/16394/1/0214-9877_2009_1_1_209.pdf
- Ollero, N. (2014). The influence of motivation in the foreign language learning process. *Universitat Jaume I*, (19), 695-707.
https://core.ac.uk/display/92992568?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Pacheco, H. (2017). *Efecto sobre el desempeño académico de la estrategia de conformación de grupos de trabajo según perfil motivacional en estudiante de medicina* [Tesis de magíster, Universidad de Concepción, Chile]. Repositorio Bibliotecas UdeC.
http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/2733/3/Tesis_Efecto_sobre_el_desempeno_academico.pdf
- Palacios, I. (2014). La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados? *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (32), 20-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308641>

- Palmero, F. (2005). Motivación: Conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21), 1-29. <https://viciongroup.info/assets/files/07.-Motivacin.CondutayprocesoautorFrancescPalmero.pdf>
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), 215-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>
- Quidel, D., del Valle, J., Arévalo, L., Ñancucheo, C. y Ortiz, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Vivat Academia*, (129), 34-56. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752889005.pdf>
- Reglamento de régimen académico consejo educación superior. (2018). *Resolución del Consejo de Educación Superior* 51. <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Ricoy, M. y Álvarez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 385-409. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395003.pdf>
- Romero, L., Ormaza, M., Naranjo, M., y Hernández, J. (2021). Influencia del inglés como segunda lengua en el currículo de la Carrera de Bibliotecología en el Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6(3), 40-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926914>
- Ruiz, M. (2009). El aprendizaje de una Lengua Extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(3), 98-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898384>
- Saavedra, M. (2019). *Motivación académica, aprendizaje cooperativo y rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral*. [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio de la Universidad Ricardo Palma. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/3174>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Domino de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298/355>

- Salgado, J., Franco, F., Gajardo, X. y Olivares, M. (2017). Efecto de la motivación sobre la profundidad en los procesos de estudio en universitarios de formación en pedagogía. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 87-105. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/8516>
- Sánchez, M. (2020). *La Motivación en el Aprendizaje del Inglés a través del Trabajo por Proyectos de los Estudiantes del Grado Séptimo de una Institución Educativa Oficial de Cali* [Tesis de magíster, Universidad ICESI]. Repositorio ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/85570/1/T01859.pdf
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2015). *Ley Orgánica de Educación Superior*. <http://www.educacionsuperior.gob.ec/ley-de-educacion-superior/>
- Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias educativas*. 2(1), 1-4. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821587003/3821587003.pdf>
- Stover, J., de la Iglesia, G., Boubeta, A., y Liporace, M. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology research and behavior management* (5), 71-83. <https://www.dovepress.com/getfile.php?fileID=13394>
- Tirado, F., Santos, G. y Tejero, D. (2013). La motivación como estrategia educativa: Un estudio en la enseñanza de la botánica. *Perfiles Educativos*, 35(139), 79-92. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-139-la-motivacion-como-estrategiaeducativa-un-estudio-en-la-ensenanza-de-la-botanica.p>
- Triyanto. (2019). The academic motivation of papuan students in Sebelas Maret University, Indonesia [La motivación académica de los estudiantes papúes en la Universidad Sebelas Maret, Indonesia]. *SAGE Open* 9(1), 1-7. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244018823449>
- Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V. y Grouios, G. (2001). A preliminary study of the psychometric properties of the Academic Motivation Scale. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(4), 526-537. <https://psycnet.apa.org/record/2002-10452-008>
- Vallerand, R., Blais, M., Brière, N., y Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_VallerandBlaisBrierePelletier_CJBSRCSC.pdf

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. y Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale [Sobre la evaluación de la motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación en educación: evidencia sobre la validez concurrente y de constructo de la Escala de Motivación Académica]. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

Vallerand, R. J., Fortier, M. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.

Villacrés, A. (2020). *Las ventajas de los criterios de mediación de intencionalidad y reciprocidad, significado y trascendencia de Reueven Feuerstein en el proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis de magíster, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB-DIGITAL. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3068/1/T-UIDE-1121.pdf>

Villalobos, L. (2017). *Concepciones frente a la motivación hacia el proceso de cambio de los profesionales en una comunidad terapéutica para el tratamiento de personas consumidoras de sustancias psicoactivas*. [Tesis de grado Psicología, Universidad de San Buenaventura Colombia]. Bibliotecas Universidad de San Buenaventura. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/6796d6bc-64a4-4bcd-a841-65b5fb146be7/content>

Ysla, S., Chirinos, V. (2022). *Motivación académica y rendimiento académico durante el tiempo de COVID-19 en estudiantes de secundaria* [Tesis de grado, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio de la Universidad Católica de Santa María. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/12275>

Anexos

Anexo A. Ficha Sociodemográfica

<p>El presente cuestionario forma parte de una investigación que tienen el interés de identificar los tipos de motivación académica en estudiantes del B2 de inglés del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca. El uso de datos tiene un fin únicamente investigativo, manteniendo la confidencialidad de la información, es decir, sus respuestas son completamente anónimas y no representan ningún riesgo para usted. Tal como se indicó en el consentimiento informado.</p> <p>No hay respuestas correctas o erróneas, por ello, le pedimos sinceridad en sus respuestas, ya que solo estamos interesados en sus opiniones.</p>			
Información Personal			
Mencione su edad actual		_____	
Marque su sexo	Hombre__	Mujer__	
Información Académica			
Actualmente, ¿se encuentra usted repitiendo el nivel de inglés?		Si (___)	No (___)
Aparte del Instituto de idiomas ¿Usted cursa una carrera en la Universidad de Cuenca?		Si, <i>selecciona la facultad a la que pertenece</i>	No, <i>especifica a qué se dedica:</i> _____
__ Facultad de Arquitectura	__ Facultad de Artes	__ Facultad de Ciencias Agropecuarias	__ Facultad de Ciencias de la Hospitalidad
__ Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	__ Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	__ Facultad de Ingeniería	__ Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales
__ Facultad de Odontología	__ Facultad de Ciencias Médicas	__ Facultad de Ciencias Químicas	__ Facultad de Psicología

Anexo B. Escala de Motivación Académica (EMA)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de afirmaciones, sobre posibles motivos para estudiar inglés. Evalúa qué tanto se representa cada una de estas afirmaciones y marca la alternativa que más te identifique.

Responda a todas las frases y marque sólo un número en cada una de ellas.

1= Totalmente en desacuerdo; **2=** Un poco de acuerdo; **3=** Bastante de acuerdo;

4= Totalmente de acuerdo

¿Por qué estudias inglés?	1	2	3	4
1. Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.				
2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.				
3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.				
4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto				
5. Porque cuando tengo éxito en la facultad me siento importante				
6. Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro				
7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la facultad				
8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.				
9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.				
10. Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto				
11. Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta				
12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso				
13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.				
14. Hace un tiempo tenía razones para ir a la facultad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no				
15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan.				
16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.				

17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.				
18. Porque, en nuestra sociedad, es importante ir a la facultad				
19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a.				
20. Para tener un mejor sueldo en el futuro.				
21. No puedo entender por qué voy a la facultad y, francamente, me importa muy poco				
22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.)				
23. Porque la facultad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios				
24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.				
25. Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a				
26. Porque no quiero decepcionar a mi familia.				
27. No lo sé; no puedo entender qué hago en la facultad				
Claves de codificación. EMA # 3, 10, 17, 24 Motivación Intrínseca al Conocimiento # 2, 9, 16, 23 Motivación Intrínseca al Logro # 1, 15, 8, 22 Motivación Intrínseca a las Experiencias estimulantes # 4, 11, 18, 25 Motivación Extrínseca con Regulación Identificada # 5, 12, 19, 26 Motivación Extrínseca con Regulación Introyectada # 6, 13, 20 Motivación Extrínseca con Regulación Externa # 7, 14, 21, 27 Amotivación				

Anexo C. Operacionalización de la variable

Variables - Definición	Dimensión (es)	Indicador	Escala (Instrumento)
La motivación educativa es lo que dirige y mantiene una conducta, pero se encuentra relacionada con el aprendizaje, la curiosidad, la perseverancia y el rendimiento (Vallerand et al., 1989).	Motivación Intrínseca (MI) <ul style="list-style-type: none"> • MI al conocimiento • MI al logro • MI a las experiencias estimulantes 	Motivación Intrínseca <ul style="list-style-type: none"> • MI al conocimiento: ítems 3, 10, 17, 24. • MI al logro: ítems 2, 9, 16, 23 • MI a las experiencias estimulantes: ítems 1, 15, 8, 22 	EMA. Compuesto por 27 ítems que evalúan 7 subescalas que componen 3 tipos de motivación, que se califica en escala Likert del 1 al 4. <ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. Un poco de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
	Motivación Extrínseca (ME) <ul style="list-style-type: none"> • ME con Regulación externa • ME con Regulación introyectada • ME con Regulación identificada 	Motivación Extrínseca <ul style="list-style-type: none"> • ME con Regulación externa: ítems 6, 13, 20 • ME con Regulación introyectada: ítems 5, 12, 19, 26 • ME con Regulación identificada: ítems 4, 11, 18, 25 	
	Amotivación	Amotivación: ítems 7, 14, 21, 27	
Edad Espacio de años que han corrido de un tiempo a otro (Alcaraz, 2015).	Biológica según la cronología del organismo.	Rango de edad	Ordinal <ul style="list-style-type: none"> • 20 a 25 años • 25 a 30 años • 30 o más años
Sexo Características innatas que diferencian a un hombre y una mujer.	Biológica, fenotipo.	Presencia de caracteres sexuales femeninos o masculinos	Nominal <ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer

Ocupación: Clase o tipo de trabajo desarrollado, con especificación del puesto de trabajo desempeñado.	Tipo de ocupación	Actividad realizada	Nominal <ul style="list-style-type: none">• Estudiante• Profesional• Desempleado
--	-------------------	---------------------	--

Anexo D. Carta de Interés



Carta de interés institucional para estudios observacionales, estudios de intervención y ensayos clínicos en seres humanos

A QUIEN PUEDA INTERESAR

Por medio de la presente manifiesto que el proyecto titulado: **Tipos de motivación académica en los estudiantes del B2 de inglés del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca en el periodo julio 2023 - febrero 2024**, es de interés institucional por los resultados que se pueden generar de este proyecto para el Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca.

Informo también que la participación del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca, es libre y voluntaria; y, que en caso de solicitar datos anonimizados o seudonimizados el Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca, cuenta con la capacidad de entregar los datos de manera anonimizada o seudonimizada según lo establecido en la Ley Orgánica De Protección De Datos Personales.

Además, los investigadores han manifestado que cuentan con los insumos necesarios para la ejecución del proyecto de Investigación. Por tanto, el Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca no contempla algún tipo de financiamiento para el desarrollo de este estudio.

Se aclara que este documento no constituye la autorización, ni la aprobación del proyecto, o del uso de insumos o recursos humanos de la institución. Además, se informa que una vez que la investigación sea aprobada por un Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos autorizado por el Ministerio de Salud Pública, el Investigador principal podrá solicitar los datos de los sujetos de estudio o datos de salud anonimizados o seudonimizado, debiendo adjuntar el protocolo de investigación aprobado y la carta de aprobación emitida por el CEISH.

Cuenca, 4 de julio de 2023



Lic. María Isabel Espinoza H.
Directora del Instituto Universitario de Idiomas

Dirección: Av. El Paraíso s/n. junto al Hospital Vicente Corral Moscoso. Telf: 593-7-4051000 Ext.: 3165
Web: www.ceish.ucuenca.edu.ec
Correo: ceish@ucuenca.edu.ec
Cuenca - Ecuador

Anexo E. Aprobación CEISH



CARTA DE DICTAMEN Nro. CEISH-UC-2023-425

Cuenca, 13 de septiembre de 2023

Señor/a:

Alex Mauricio Chuncha Martínez, Mauricio Andrés Mora Pineda
Universidad de Cuenca

ASUNTO: REVISIÓN DE PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN

Por medio de la presente y una vez que el protocolo de investigación presentado por el (la) Sr (a). ALEX MAURICIO CHUNCHA MARTÍNEZ, MAURICIO ANDRÉS MORA PINEDA, que titula “TIPOS DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DEL B2 DE INGLÉS DEL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA EN EL PERIODO JULIO 2023 - FEBRERO 2024.”, ha ingresado al Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad de Cuenca (CEISH-UC), con fecha 13-07-23 (primera versión), y cuyo código asignado es 2023-074EO-PS, luego de haber sido revisado y evaluado en la sesión EXTRAORDINARIA con fecha 10-08-23, dicho proyecto está APROBADO para su ejecución en el INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA al cumplir con todos los requerimientos éticos, metodológicos y jurídicos establecidos por el reglamento vigente para tal efecto.

Como respaldo de lo indicado, reposan en los archivos del CEISH-UC, tanto los requisitos presentados por el investigador, así como también los formularios empleados por el comité para la evaluación del mencionado estudio.

En tal virtud, los documentos aprobados sumillados del CEISH-UC que se adjuntan en físico al presente informe son los siguientes:

- Solicitud de aprobación
- Copia del Protocolo de investigación, que consta de 17 páginas
- Documento de consentimiento informado
- Declaración de confidencialidad
- Hoja de Vida de Investigador
- Carta de interés institucional

Cabe indicar que la información de los requisitos presentados es de responsabilidad exclusiva del investigador, quien asume la veracidad, originalidad y autoría de los mismos.

Es necesario que se tome en cuenta los siguientes aspectos:

1. El Comité no se responsabiliza por cualquiera de los posibles eventos por el manejo inadecuado de la información, lo cual es de entera responsabilidad de los investigadores.
2. Cualquier modificación en el protocolo, debe solicitar la aprobación de las enmiendas dentro de las siguientes veinte y cuatro (24) horas, de acuerdo al formato disponible en la página web <https://www.ucuenca.edu.ec/ccish>
3. Los investigadores son responsables de la ejecución correcta y ética de la investigación, respetando los documentos y condiciones aprobadas por el Comité, así como la legislación vigente aplicable y los estándares nacionales e internacionales en la materia.
4. El incumplimiento de estas responsabilidades podrá ser motivo de revocatoria de esta aprobación.

Así también se recuerda las obligaciones que el investigador principal y su equipo deben cumplir durante y después de la ejecución del proyecto:

Dirección: Av. El Paraíso s/n. junto al Hospital Vicente Corral Moscoso. Telf: 593-7-4051000 Ext.: 3165

Web: <https://www.ucuenca.edu.ec/ccish>

Correo: ceish@ucuenca.edu.ec

Cuenca - Ecuador



- Informar al CEISH-UC la fecha, día y hora de inicio de la investigación.
- Presentar a este comité informe de avance de ejecución del proyecto a mitad del proceso, al correo del CEISH-UC: ceish@ucuenca.edu.ec, de acuerdo a los formatos que constan en la página web del CEISH-UC: <https://www.ucuenca.edu.ec/ceish>
- Cumplir todas las actividades que le corresponden como investigador principal, así como las descritas en el protocolo con sus tiempos de ejecución, según el cronograma establecido en dicho proyecto, vigilando y respetando siempre los aspectos éticos, metodológicos y jurídicos aprobados en el mismo.
- Aplicar el consentimiento informado a todos los participantes, respetando el proceso definido en el protocolo y el formato aprobado.
- Al finalizar la investigación, entregar al CEISH-UC el informe final del proyecto, al correo del CEISH-UC: ceish@ucuenca.edu.ec, de acuerdo a los formatos que constan en la página web del CEISH-UC: <https://www.ucuenca.edu.ec/ceish>

Esta aprobación tiene una duración de un año (365 días). Las investigaciones con una duración superior al año de vigencia de esta aprobación, deberán solicitar la renovación de su aprobación al menos sesenta (60) días calendario antes de que expire la vigencia de esta aprobación, de acuerdo al formato disponible en la página web <https://www.ucuenca.edu.ec/ceish>. El Comité estará dispuesto durante el desarrollo del estudio a responder cualquier inquietud que pudiere surgir tanto de los participantes como de los investigadores.

En toda correspondencia con el Comité, favor referirse con el **código** antes mencionado.

Atentamente,

Dr. Manuel Ismael Morocho Malla

Presidente del Comité de ética de Investigación en seres humanos de la Universidad de Cuenca

*Adaptado del CEISH codificado DIS-CEISH-PUCE-17-005 y DIS-CEISH-INSPI-09-009

Dirección: Av. El Paraíso s/n. junto al Hospital Vicente Corral Moscoso. Telf: 593-7-4051000 Ext.: 3165

Web: <https://www.ucuenca.edu.ec/ceish>

Correo: ceish@ucuenca.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Anexo F. Consentimiento informado

Tipos de motivación en los estudiantes del B2 de inglés del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca en el periodo julio 2023 - febrero 2024.

Datos del equipo de investigación:

	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigador Principal	Alex Mauricio Chuncha Martínez	050373217-4	Universidad de Cuenca
Investigador Secundario	Mauricio Andrés Mora Pineda	110532571-4	Universidad de Cuenca

¿De qué se trata este documento?

Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca. En este documento de consentimiento informado, se explican las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación y si acepta la invitación. También se explican los posibles riesgos, beneficios y sus derechos en caso de que usted decida participar. Después de revisar la información en este Consentimiento y aclarar todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio. No tenga prisa para decidir. Si es necesario, lleve a la casa y lea este documento con sus familiares u otras personas que son de su confianza.

Introducción

La motivación en el aprendizaje de inglés determina su nivel de éxito en el dominio del idioma, sobre todo en población universitaria, quienes se encuentran en constante formación académica para presentarse a un mundo laboral globalizado, y necesitan contar con las competencias adecuadas para desempeñarse correctamente; además, dentro del ambiente académico superior se enfrentan a distintos factores que puede estar afectando su motivación al aprendizaje, llegando a la deserción estudiantil, al bajo rendimiento académico e incluso afectando en el área biopsicosocial. Por lo que, es necesario conocer la preferencia motivacional de los estudiantes, y desarrollar metodologías que exploren este factor como parte de sus actividades. Mediante esta investigación se busca identificar los tipos de motivación en estudiantes del B2 de inglés.

Objetivo del estudio

La presente investigación tiene por objetivo describir el tipo de motivación y sus subescalas en los estudiantes de los cursos intensivos de idiomas del nivel B2 del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca en el período 2023-2024

Descripción de los procedimientos

Dentro de la investigación, en primer lugar, se procederá a digitalizar los instrumentos en la plataforma Google Forms para aplicarlos de manera digital a los estudiantes que forman parte de la investigación, posteriormente se presentará el debido consentimiento informado a cada participante y se aplicará la Escala de Motivación Educativa. La aplicación de los instrumentos tiene un tiempo aproximado de 20 minutos para responder 27 ítems y se responderá de manera presencial. La recolección de datos está estimada en un lapso de 4 meses aproximadamente. Finalmente, los datos serán analizados mediante los programas Excel y R para su respectivo procesamiento estadístico.

Riesgos y beneficios

En cuanto a los riesgos en el procedimiento llevado a cabo, se recalca que no causará daños físicos, psicológicos o emocionales en los participantes, además, el estudio será confidencial en práctica de la ética profesional. Dentro de la investigación cabe mencionar que de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento no será registrada la información que pudieran servir para identificar a las participantes, así mismo los datos de esta investigación son rigurosamente anónimos, y serán tratados de forma confidencial; para ello serán protegidos bajo códigos y contraseñas que sólo un autor tendrá conocimiento y acceso. Durante el procedimiento de la aplicación del instrumento, los investigadores estarán atentos a clarificar cualquier inquietud de los participantes. Es pertinente señalar que la información generada por los participantes no traerá beneficios inmediatos hacia usted. No obstante, aportará de manera significativa para el beneficio de la institución educativa y del estado, ya que permitirá tomar las medidas necesarias y desarrollar estrategias que fortalezcan los procesos educativos e incrementen el bienestar de las personas.

Otras opciones si no participa en el estudio

Se agradece el tiempo invertido en esta investigación, que permita llevar adelante proyectos similares. Sin embargo, si usted no está interesado no está obligado a participar en este estudio.

Derechos de los participantes

Usted tiene derecho a:

1. Recibir la información del estudio de forma clara;
2. Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;
3. Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;
4. Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;
5. Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;
6. El respeto de su anonimato (confidencialidad);
7. Que se respete su intimidad (privacidad);
8. Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0995666885 que pertenece a Alex Chuncha o envíe un correo electrónico a alex.chuncha@ucuenca.edu.ec

Consentimiento informado

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Nombres completos del/a participante

Firma del/a participante

Fecha

Nombres completos del testigo (si aplica)

Firma del testigo

Fecha

Nombres completos del/a investigador/a

Firma del/a investigador/a

Fecha

Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. Ismael Morocho Malla, Presidente del Comité de Bioética de la Universidad de Cuenca, al siguiente correo electrónico: ismael.morocho@ucuenca.edu.ec