

**Memoria científica original**

**Revalidación en población ecuatoriana de la Escala de Motivación  
Educativa (EME) en su versión abreviada para estudiantes  
universitarios**

Revalidating in an Ecuadorian population the Scale of Motivation in  
Education in its abridge version for university students

Jose Luis Vílchez Tornero<sup>1\*</sup>, <https://orcid.org/0000-0001-5288-8791>

Román Mauricio Buñay Andrade<sup>2</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-4947-1001>

Wilson Guillermo Sigüenza Campoverde<sup>3</sup>, <https://orcid.org/0000-0003-1089-7109>

1 Universidad Internacional de Valencia

2 Empresa Eléctrica Regional CENTROSUR

3 Universidad Técnica Particular de Loja

\* Autor para la correspondencia: [jlvil@hotmail.de](mailto:jlvil@hotmail.de)

**Resumen**

**Introducción:** La motivación es de gran relevancia e influencia en el ámbito educativo. Su importancia reside en la determinación del proceso enseñanza-aprendizaje. Se han encontrado diversos estudios en los que se desvela el nivel de motivación de estudiantes de distintos contextos y edades en una o de varias disciplinas académicas.

**Objetivo:** Validar en población ecuatoriana la versión breve de la Escala de Motivación Educativa (EME) teniendo en cuenta la reducción de ítems (Mendoza, 2014) y tomando como partida las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca de Harter (1981).

**Métodos:** Dado que la motivación es tan relevante en el ámbito educativo, se ha revalidado una versión breve de la EME en 512 estudiantes universitarios de la República del Ecuador.

**Resultados:** El análisis factorial exploratorio devela las dos subdimensiones de motivación intrínseca y motivación extrínseca que se apuntan en la teoría. Esta herramienta será de gran utilidad en el Ecuador para el diagnóstico psicoeducativo ya que no se disponía de un instrumento de este tipo en el país.

**Conclusión:** No se presentan diferencias significativas en los niveles motivacionales (general, extrínseco e intrínseco) de la población ecuatoriana estudiada respecto a otros países; por el contrario, si se constataron entre la población estudiantil que ya posee un empleo con respecto a la que no lo tiene actualmente.

**Palabras clave:** autodeterminación, motivación intrínseca, motivación extrínseca, diagnóstico psicoeducativo, EME

**Abstract**

**Introduction:** Motivation influence in the educational environment is relevant. The importance of motivation lies in its determination of the teaching-learning process. Several



studies have been found in which the level of motivation of students from different contexts and ages in one or several academic disciplines is revealed.

**Objective:** To validate in an Ecuadorian population the abridge version of the Scale of Motivation in Education (SME) following the items reduction of (Mendoza, 2014) and considering the dimensions of intrinsic and extrinsic motivation of Harter (1981).

**Methods:** Given that the motivation is that relevant in educational contexts, a short version of the Scale of Motivation in Education has been revalidated by using 512 university students of the Republic of Ecuador.

**Results:** The exploratory factor analysis reveals the two sub-dimensions of intrinsic motivation and extrinsic motivation that are pointed out in the theory. This tool will be very useful in Ecuador for the diagnosis in educational contexts since there was no such instrument in the country.

**Conclusion:** No significant differences concerning the three levels of motivation (general, extrinsic, and intrinsic) were found in comparing the studied Ecuadorian population to that of other countries. On the contrary, different levels of motivation were found between employed and unemployed subjects.

**Keywords:** self-determination, intrinsic motivation, extrinsic motivation, educational diagnosis, SME

**Recibido: 26 de octubre de 2025**

**Aprobado: 9 de diciembre de 2025**

## Introducción

La motivación es uno de los temas más estudiados en el ámbito educativo. Por su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, constituye un tema trascendental en la esfera docente-estudiante. En la literatura, se encuentran diversos estudios en los que se indaga el nivel de motivación de estudiantes de distintos contextos y edades, estos fueron sistematizados por el autor y colaboradores en publicaciones recientes (Vilchez *et al.*, 2022; Vilchez *et al.*, 2023). Estos trabajos se enfocan a determinar el nivel de motivación de una o de varias disciplinas académicas (Sandoval-Muñoz, *et al.*, 2018; Díaz Rodríguez *et al.*, 2015; Steinmann *et al.*, 2013; Flores y Bastidas, 2010).

En este sentido, existen varias escalas destinadas a evaluar la motivación desde diversos enfoques: (a) la Escala de Locus Percibido de Causalidad en Educación Física (ELPC) de Moreno *et al.* (2009); (b) la Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Aula de Harter (1981); (c) la Escala de Motivación Adolescente de Álvarez Ramírez (2012); (d) el instrumento para medir la motivación de Herrera (2008); y (e) la escala para medir las motivaciones para estudiar Medicina de Mayta-Tristán *et al.* (2015). Todas ellas se enfocan a evaluar una o varias dimensiones de la motivación (Cornejo Jurado *et al.*, 2024; Corrales-Reyes *et al.*, 2021; Cuevasanta *et al.*, 2023; Del Tránsito Sanhueza Lesperguer *et al.*, 2020; Durán Fonseca y Acle Tomasini, 2022; Ferreira y Nunes, 2023; Fuentes López *et al.*, 2020;



Guedes y Santos Yamaji, 2024; Huayna Ruiz *et al.*, 2020; Jurado-García *et al.*, 2025; Vélchez y Ruiz-Juan, 2022).

Entre los tipos de motivación más estudiados, están la motivación extrínseca e intrínseca considerados éstos como factores de la teoría de la autodeterminación (Franco Álvarez *et al.*, 2017; Méndez *et al.*, 2017; Navarro, *et al.*, 2016; Pestillo de Oliveira *et al.*, 2016; Supervía *et al.*, 2016). En este sentido, se entiende a la motivación extrínseca como un motivo para realizar una determinada actividad; guiada por reforzadores estimulantes (cf. Skinner, 1938). Este tipo de motivación está sujeta a factores externos de regulación, introyección e identificación. Por otro lado, la motivación intrínseca se basa en componentes internos como curiosidad, desafío, esfuerzo, autodeterminación hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes que originan una conducta sin la necesidad de recompensas extrínsecas (Alonso y Pino-Juste, 2014; Vallerand, *et al.*, 1992).

Para evaluar los componentes internos de la motivación extrínseca (regulación externa, introyección e identificación) e intrínseca (autodeterminación hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes) y la desmotivación, Vallerand *et al.* (1989) crearon y validaron en francés la escala de *Échelle de Motivation en Éducation* ([Escala de Motivación en Educación]; EME). La escala contiene 28 ítems distribuidos en siete subescalas; (a) Desmotivación; (b) Regulación externa; (c) Regulación interna (introyección); (d) Regulación identificada; (e) Motivación intrínseca al conocimiento; (f) Motivación intrínseca al logro; y (g) Motivación intrínseca a la estimulación, con cuatro ítems cada una. Los estudios de validación (Vallerand *et al.*, 1989) demostraron que la EME tenía una consistencia interna satisfactoria, con un alfa de Cronbach de .80, y una correlación de .75 en el test-retest luego de un periodo de un mes. El análisis factorial confirmatorio reafirmaba los siete factores de la EME. Se confirmó la validez del constructo a través de las correlaciones entre las siete subescalas del instrumento. Por otro lado, la validez convergente de la EME también fue sondeada por medio de su capacidad de predecir la conducta de abandono educativo.

La escala EME fue traducida al inglés por Vallerand *et al.*, (1992) denominándose *Academic Motivation Scale* (AMS; [Escala de Motivación Académica]; EMA). Los autores aplicaron la escala a una muestra de 754 estudiantes universitarios canadienses. Los resultados mostraron una consistencia interna de las subescalas que variaron de entre .83 a .86, a excepción de la subescala de Regulación identificada con un alfa de Cronbach .62. La correlación *test-retest* fue de .71 en Regulación identificada y .83 tanto en las subescalas de: Desmotivación, Regulación externa y Motivación intrínseca al logro. En cuanto a la validez del constructo, el análisis factorial confirmatorio corroboró la estructura de siete factores. En otro estudio Vallerand *et al.*, (1993) determinó de nuevo la validez de constructo de la escala AMS a través de la correlación de las siete subescalas, en una muestra de 217 estudiantes, obteniendo niveles adecuados en la validez convergente.

Por su lado, Cokley *et al.* (2001) confirmaron la estructura factorial de la escala AMS en una muestra de 263 estudiantes universitarios estadounidenses. No encontraron diferencias significativas entre el género de los estudiantes y establecieron relaciones entre las distintas subescalas de la AMS y el autoconcepto académico, evaluadas con la escala *Academic Self-Concept Scale* (ASCS; [Escala de Autoconcepto Académico]; EAA) de Reynolds (1988); con la finalidad de establecer la validez convergente. Destacó que los individuos con mayor autoconcepto académico correlacionan de manera positiva y significativa con el locus de control interno y con la motivación intrínseca.

Fairchild *et al.* (2005), al analizar las propiedades psicométricas de la AMS en una muestra de 1,406 estudiantes universitarios, encontraron que la estructura que mejor se ajustaba a los datos era el modelo oblicuo (de factores independientes de los siete factores). La fiabilidad de cada uno de los factores fue aceptable con un alfa de Cronbach que varió entre .77, en la subescala de regulación interna (introyección), y .9 en la subescala motivación intrínseca al logro.

La EME fue traducida al español y validada en España por Núñez *et al.* (2005) denominándose Escala de Motivación Educativa en Español (EME-E). Los resultados confirmaron la estructura de siete factores correlacionados, propuesta en el año 1992 por Vallerand *et al.* La consistencia interna de los alfa de Cronbach osciló entre .67 de la subdimensión Desmotivación y .84 de la subdimensión Regulación interna (introyección). En cuanto a la estabilidad temporal mostró correlaciones test-retest con valores situados entre .69 (Motivación intrínseca a la estimulación) y .87 (Regulación interna [introyección]). Asimismo, encontraron diferencias de género en todas las subescalas excepto en la subescala Regulación interna (introyección). Es decir, las mujeres puntuaron más alto que los hombres en las tres subescalas de Motivación intrínseca y en la subescala de Regulación identificada.

La EME ha sido validada en educación secundaria con 425 estudiantes por Nuñez *et al.* (2010), denominándola Escala de Motivación Educativa en Secundaria (EME-S). La fiabilidad mostró niveles adecuados. El análisis de varianza multivariado mostró un perfil más autodeterminado de los estudiantes de ciclos de formación profesional.

En Paraguay Nuñez *et al.* (2006) validaron la EME empleando una muestra de 411 estudiantes universitarios. Los resultados del análisis factorial confirmatorio y de las correlaciones entre las subescalas de la EME y el cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (2001; validada por Tomás y Oliver, 2004) mostraron una correlación de .72 para la Desmotivación y .79 para la Regulación interna (introyección). La consistencia interna mostrada por los alfa de Cronbach osciló entre .68 en Regulación identificada y .79 en regulación interna (introyección). Los autores encontraron diferencias de género que indican que las mujeres presentan, en general, un perfil más autodeterminado que los hombres.

En Méjico, Becerra y Morales (2015) adaptaron y validaron la EME-E con una población de 251 estudiantes de bachillerato. Los resultados demostraron que los ítems de la escala se organizaron en seis factores; siendo como instrumento holístico, una escala confiable ( $\alpha = .93$ ). Por su parte, Mendoza (2014), también en Méjico, desarrolló una versión breve de la EME-E en la que selecciona 9 de los 28 ítems de la escala original, utilizando una muestra de 107 estudiantes de bachillerato; obteniendo un alfa de Cronbach para la escala de .86.

Dado que la validación original de la EME ha sido inicialmente validada en francés y posteriormente se realizaron revalidaciones en inglés y español, el objetivo de esta investigación es validar en población ecuatoriana la versión breve de la escala EME teniendo en cuenta la reducción de ítems (Mendoza, 2014) y tomando como partida las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca de Harter (1981).

## Métodos

### Participantes

Se empleó una técnica probabilística por conglomerados (Cohen y Manion, 1990) para el muestreo de la población objeto de estudio. De acuerdo al Censo de Población y Vivienda del 2010 de la República del Ecuador (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2010), existe un universo de 9,197,063 ciudadanos con edades comprendidas entre los 15 y los 69 años. De este universo, se extrajo una muestra de 512 estudiantes universitarios ( $n=111$  hombres,  $n=401$  mujeres) con un mínimo de edad de 18 años y un máximo de 64 años ( $_{Edad}M=29.6$  años,  $_{Edad}DE=8.06$  años). Con una fiabilidad del 95%, la muestra seleccionada asume un margen de error del 4% en su representatividad del universo total (Buendía Eisman, 2001). La población seleccionada de la República del Ecuador procedía de las provincias de: Azuay, Bolívar, Cañar, Carchi, Chimborazo, Cotopaxi, El Oro, Esmeraldas, Galápagos, Guayas, Imbabura, Loja, Los Ríos, Manabí, Morona Santiago, Napo, Orellana, Pastaza, Pichincha, Santa Elena, Santo Domingo de los Tsáchilas, Sucumbíos, Tungurahua y Zamora Chinchipe.

### Materiales

El instrumento validado fue una versión breve de la Escala de Motivación Educativa (EME; Mendoza, 2014). El instrumento original consta de 28 reactivos (Vallerand *et al.*, 1989). En su versión breve (Mendoza, 2014), se redujo este número a 9 ítems con escala de respuesta de tipo Likert, cuyos valores se comprenden entre 1 (*No se corresponde en absoluto*) hasta 7 (*Se corresponde totalmente*), con una puntuación intermedia de 4 (*Se corresponde medianamente*). En su versión original, el cuestionario tiene 7 subdimensiones, cuyos alfas de Cronbach se sitúan entre .72 y .79. Estas 7 subdimensiones, en esta versión breve, fueron fusionadas en las subdimensiones de Motivación intrínseca y Motivación extrínseca, siguiendo los criterios de Harter (1981).

### Procedimiento



A los participantes se les pasó el cuestionario durante horas lectivas dentro de su jornada académica en sus respectivas carreras, al ser todos ellos estudiantes universitarios. El estudio fue llevado a cabo en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, en sus modalidades de carreras a distancia, desde donde se localizaron a los participantes y se pasó el cuestionario. Los sujetos no recibieron ningún incentivo por su participación en el estudio.

## Análisis de datos

El ajuste de la solución fue evaluado por medio del índice de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Se realizó un análisis de ítems por medio del método de extracción de componentes principales, forzados a dos factores, con rotación varimax. El filtrado de ítems se realizó tomando como criterio de exclusión un peso mínimo factorial en cualquiera de las posibles dimensiones del cuestionario de, al menos, .3. Posteriormente se realizó un alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad del instrumento global y para cada una de las sub-dimensiones que arrojó el análisis factorial.

Tanto para la puntuación total del cuestionario como para sus sub-dimensiones, se comprobó la normalidad de la distribución de las poblaciones de datos por medio del estadístico Kolmogorov-Smirnov. El fin de la comprobación de estos supuestos estadísticos era realizar comparaciones entre la tenencia o no de hijos y la tenencia o no de trabajo con respecto al grado de la motivación general, extrínseca e intrínseca de los sujetos. No habiéndose cumplido el criterio de normalidad, se tuvo que aplicar estadísticos no-paramétricos, *U* de Mann-Whitney, para el contraste de diferencias significativas entre ambas muestras para las tres variables.

## Resultados y discusión

### Análisis factorial

El índice de adecuación muestral, KMO = .855 y el de esfericidad de Bartlett,  $\chi^2(66) = 2148.95$ ,  $p < .001$ , se encontraron entre los parámetros aceptables para habilitar un análisis factorial. En este sentido, el análisis exploratorio de extracción de componentes principales con rotación varimax se forzó a las dos sub-dimensiones teóricas preconcebidas. La primera dimensión (Motivación extrínseca) explica el 37.91% de la varianza, mientras que la segunda dimensión (Motivación intrínseca) explica un 26.76%. El total de varianza explicada por ambas dimensiones se sitúa en el 64.68%. Los ítems que corresponden a la dimensión Motivación extrínseca son: ítem 1, 2, 5, 6, 7 y 9 (ver tabla 1). Por el contrario, los ítems pertenecientes a la dimensión Motivación intrínseca son: ítem 3, 4 y 8.

	Factores	
	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca
Ítem 6	.814	
Ítem 7	.797	
Ítem 2	.797	
Ítem 5	.700	

Ítem 9	<b>.643</b>	.420
Ítem 1	<b>.631</b>	.365
Ítem 3		<b>.848</b>
Ítem 8		<b>.788</b>
Ítem 4	.327	<b>.788</b>

**Tabla 1**

*Análisis factorial exploratorio (componentes principales) con rotación varimax con Kaiser*

## Fiabilidad

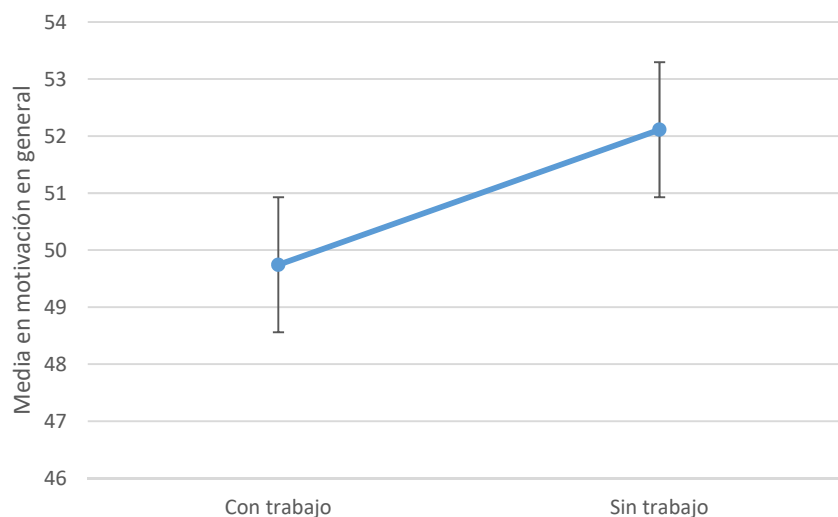
Los alfas de Cronbach, para la población total de ítems de motivación y para cada una de las poblaciones de sus sub-dimensiones, están dentro de los parámetros aceptables. El alfa total para el cuestionario es alto,  $\alpha = .87$ . Para las sub-dimensiones de motivación extrínseca,  $\alpha = .86$ , y de motivación intrínseca,  $\alpha = .78$ , la fiabilidad es alta y moderada, respectivamente.

## Comparación por tenencia de trabajo e hijos

Las distribuciones de datos para la puntuación total del cuestionario,  $Z(512) = .10$ ,  $p < .001$ , y para las dos sub-dimensiones de Motivación extrínseca,  $Z(512) = .11$ ,  $p < .001$ , y la sub-dimensión Motivación intrínseca,  $Z(512) = .17$ ,  $p < .001$ , no siguen una distribución normal.

**Tenencia de trabajo:** con respecto a la tenencia de trabajo, existe un significativo,  $U(512) = 26889$ ,  $p < .006$ , mayor nivel de motivación en general para la gente que no tiene trabajo ( $M = 52.11$ ,  $DS = 9.31$ ) con respecto a la gente que sí lo tiene ( $M = 49.74$ ,  $DS = 9.87$ ; ver figura 1). En relación a la motivación extrínseca, se repite el mismo patrón de un significativo mayor nivel de motivación de esta índole,  $U(512) = 25940$ ,  $p < .007$ , en personas que no tiene trabajo ( $M = 33.7$ ,  $DS = 7.35$ ) con respecto a las personas que sí lo tiene ( $M = 31.82$ ,  $DS = 7.86$ ; ver figura 2). Con respecto a la motivación intrínseca, no existen diferencias significativas entre los dos grupos,  $U(512) = 28475$ ,  $p = .064$ .

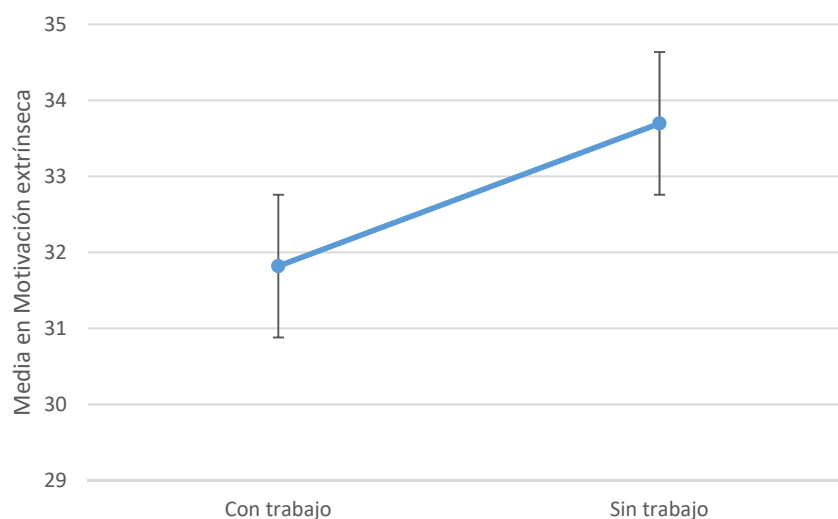
**Figura 1.** Comparación entre personas con y sin trabajo en sus puntuaciones en motivación en general





**Tenencia de hijos.** Con respecto a la tenencia de hijos, no existen diferencias significativas entre los que tienen o no tienen trabajo en cuanto a su motivación general,  $U(512) = 31375$ ,  $p = .582$ , su motivación extrínseca,  $U(512) = 31127$ ,  $p = .484$ , o su motivación intrínseca,  $U(512) = 31566$ ,  $p = .659$ .

**Figura 2.** Comparación entre personas con y sin trabajo en sus puntuaciones en motivación extrínseca.



## Conclusiones

Se ha validado la Escala de Motivación Educativa (EME; Vallerand *et al.*, 1989) en su versión abreviada (Mendoza, 2014) para estudiantes universitarios en población ecuatoriana. Esta escala consta de 9 ítems que se distribuyen, como en la teoría, en dos sub-dimensiones motivacionales (motivación extrínseca y motivación intrínseca; Harter, 1981). La escala funciona adecuadamente y es fiable (atendiendo a sus alfas de Cronbach) tanto para su índice de motivación general como para sus dos sub-dimensiones.

Este estudio permite disponer de una herramienta válida para medir el tipo de motivación que tienen los estudiantes universitarios ecuatorianos, de lo cual adolecía el país. Con fines pedagógicos, la herramienta proporcionará datos de diagnóstico educativo en la Educación Superior; permitiéndonos detectar la eficacia de las políticas públicas en educación que pretendan incidir sobre la motivación del alumnado, con el objetivo orientado más intrínseco de convertir a la educación en un ascensor social *real* (cf. Bernal y Vilchez, 2023; Tigre Atiencia y Vilchez, 2023) y un verdadero promotor del desarrollo humano, según estudios precedentes del autor y colaboradores (Vilchez, 2023, 2024).

Por otra parte, se han analizado descriptivamente las diferencias entre la población estudiantil que tiene hijos con respecto a los que no los tienen. En este sentido, en cuanto a los tres niveles motivacionales (general, extrínseco e intrínseco), no se presentan diferencias significativas. En este sentido, e igualmente, se han analizado las diferencias significativas entre la población estudiantil que ya posee un trabajo con respecto a la que no lo tiene



actualmente. En este sentido, de forma general, los estudiantes que no tienen trabajo muestran índices significativamente más elevados de motivación en un sentido general. Por otro lado, esta misma población que no tiene trabajo en la actualidad, también muestran índices significativamente más elevados de motivación extrínseca. Llama la atención que la gente que ya tiene trabajo, no esté tan motivada como la que está estudiando para precisamente conseguir uno. Podría parecer que la gente que ya trabaja estuviera estudiando con la nota mental de “estudiar no sirve para nada” (Vilchez, 2016, 2018, 2019). Futuras investigaciones irán en este sentido con el fin de desvelar exactamente lo que podría estar sucediendo en este tipo de población.

## Referencias

- Alonso, J., y Pino-Juste, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 349-358. <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780036.pdf>
- Álvarez Ramírez, L. (2012). Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el Modelo Motivacional de McClelland. *Tesis Psicológica*, 7, 128-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139025258006>
- Becerra, C., y Morales, A. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en Méjico. *Innovación Educativa*, 15(68). 135-153. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a9.pdf>
- Bernal, M. y Vilchez, J. L. (2023). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Deshonestidad académica en estudiantes de Inglés en Cuenca, Ecuador. *Etic@net*, 23(2). <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i2.28284>
- Buendía Eisman, L. (2001). La Investigación por encuesta. En L. Buendía Eisman *et al.* (eds.). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 119–155). Madrid, España: McGraw–Hill.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 34(2), 109- 119. [doi: 10.1080/07481756.2001.12069027](https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069027)
- Cornejo Jurado, Y. C., Gonzáles Cornejo, F. I. y Chumpitaz Caycho, H. E. (2024). Actividad física en mejora de la auto-estima del adolescente: Revisión de la literatura científica del 2016-2021. *Revista Conrado*, 20(97), 141-149. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v20n99/1990-8644-rc-20-99-141.pdf>

- Corrales-Reyes, I. E., Naranjo-Zaldívar, H. A., Ruiz Mamani, P. G., Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O. y Mejia, C. R. (2021). Validación de una escala para evaluar las motivaciones para estudiar Estomatología (MEEC-7) en Cuba. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 40(1).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03002021000100007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002021000100007&lng=es&tlng=es)
- Cuevasanta, D., Curione, K., Ortuño, V., Sandin, F., Burghi, M. y Vásquez-Echeverría, A., (2023). Validación de la Escala de Orientación Intrínseca Versus Extrínseca en el Aula para escolares uruguayos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(1), 11. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-42062023000100011&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42062023000100011&lng=es&tlng=es)
- Del Tránsito Sanhueza Lesperguer, E., Otondo Briceño, M. y Álvarez Cruces, D. (2020). Niveles de motivación en el estudiantado de enfermería y estrategias de enseñanza. *Educación Médica Superior*, 34(2).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412020000200003&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200003&lng=es&tlng=es)
- Díaz Rodríguez, E. M., Ribero Hernández, Y. M., Tauler Villafruela, E., Vicet Isaac, V., y Velázquez Amador, A. (2015). Caracterización de la motivación por la asignatura de matemática en los estudiantes de la carrera de Optometría y Óptica. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 40(2).  
<https://revzoilomarinellosld.cu/index.php/zmv/article/view/101/168>
- Durán Fonseca, T. D. D. y Acle Tomasini, G. (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 343-365. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100343>
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., & Finney, S. J. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 331-358. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.11.001
- Ferreira, L. M. y Nunes, M. (2023). Is the locus of control a predictor and/or mediator of emotional dysregulation and psychopathological symptoms? *Ciencias Psicológicas*, 17(2), e-2850. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i2.2850>
- Flores, C., y Bastidas, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación*, 12, 1-21.  
<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- Franco Álvarez, E., Coterón López, J., Gómez, V., Brito, J., & Martínez González, H. A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 46-51.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3457/345750049009.pdf>

- Fuentes López, J. D., Sánchez Macedo, J. L., Vargas Ramos, E., Begazo Armaza, J. A. y Mamani Ramos, Á. A. (2020). Escala de actitudes hacia la natación en estudiantes universitarios. Validez y confiabilidad en estudiantes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 22(3), 138. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e138>
- García, F., y Musitu, G. (2001). *AF5, Autoconcepto Forma 5*. Madrid, España: TEA.
- Guedes, D. P. y Santos Yamaji, B. H. (2024). Revised Perceived Locus of Causality in Physical Education Scale: Traducción, adaptación transcultural, validez psicométrica y concordancia de formatos impreso y online para uso en escolares brasileños. *Retos*, 56, 390–407. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.103616>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. doi:10.1037/0012-1649.17.3.300
- Herrera, K., Sánchez, P., y Valdés, A. (2008). Instrumento para medir motivación. *Perspectivas docentes*, (36), 21-30  
<https://revzoilomarinello.sld.cu/index.php/zmv/article/view/101>
- Huayna Ruiz, A., Ramos Larrea, C. y Salas-Blas, E. (2020). Locus de control y estrés percibido en padres de niños con enfermedades crónicas. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 18(2), 395-415.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-21612020000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612020000200004&lng=es&tlng=es)
- Jurado-García, P. J., Blanco Ornelas, J. R., Díaz-Leal, A. C., Peinado Pérez, J. E. y Aguirre Vásquez, S. I. (2025). Composición e invariancia factorial de la Escala del Locus Percibido de Causalidad en preadolescentes mexicanos y españoles. *Retos*, 66, 680-691. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.112241>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. Quito, Ecuador: INEC. <https://goo.gl/DqDjcy>
- Mayta-Tristán, E., Mezones-Holguín, E., Carbajal-González, D., Pereyra-Elías, R., Montenegro-Idrogo, J., Mejía, C., Muñoz, S., y Red-Lirhus. (2015). Validación de una escala para medir las motivaciones para estudiar Medicina (MEM-12) en estudiantes Latinoamericanos. *IMedPub Journals* 11(3),1-7. doi:10.3823/1257
- Méndez, A., Cecchini-Estrada, J., Fernández-Río, J., Mendez-Alonso, D., y Prieto-Saborit, J. (2017). Metas de logro 3 x 2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 150-156.  
<http://www.redalyc.org/html/175/17552044009/>
- Mendoza, G. R. (2014). La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo

2013. *Tesis de maestría* inédita. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, México. <https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayaguela-mdc-durante-el-ano-lectivo-2013/>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 327-337. doi:10.1017/S1138741600001724
- Navarro, R., Rodríguez, J.E. y Eirin, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 439-455. doi:10.17979/sportis.2016.2.3.1758
- Núñez, J., Lucas, J., Navarro, J., y Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/284/28440314.pdf>
- Núñez, J., Martín-Albo, 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, 89-100. doi:10.1174/021093910790744590
- Núñez, J., Martín-Albo, J., y Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349. <http://www.redalyc.org/pdf/727/72717225.pdf>
- Pestillo de Oliveira, L., Andrade do Nascimento, J., Nickenig, J., Ferreira, L., Norraíla da Silva, P., y Lopes, J. (2016). Motivación autodeterminada y estrategias de afrontamiento en futbolistas: Un estudio con jugadores en diferentes fases de desarrollo deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 261-269. <http://www.redalyc.org/pdf/2351/235146515007.pdf>
- Reynolds, W. M. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of Personality Assessment*, 52(2), 223-240. doi:10.1207/s15327752jpa5202\_4
- Sandoval-Muñoz, M., Mayorga-Muñoz, C., Elgueta-Sepúlveda, H., Soto-Higuera, A., Viveros-Lopomo, J., y Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista educación*, 42(2). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/23471/pdf>
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. AppletonCentury-Crofts.
- Steinmann, A., Bosch, B., y Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de*

- Investigación Educativa*, 18(57), 585-598.  
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774012.pdf>
- Supervía, P. U., Bordás, C. S., Lorente, V. M., & Megías, J. J. (2016). Relación entre motivación, compromiso y autoconcepto en adolescentes: estudio con futbolistas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16, 199-210.  
<http://psycnet.apa.org/record/2016-28264-016>
- Tigre Atienza, W. X. y Vilchez, J. L. (2023). Variables contextuales y rendimiento académico en estudiantes universitarios en la República del Ecuador. *Espacios en Blanco: Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 33, 107-120.  
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-345>
- Tomás, J. M., y Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 285-294. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28438214.pdf>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. doi:10.1177/0013164493053001018
- Vallerand, R.J., Blais, M. R., Brière, N.M., y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21(3), 323-349.  
[http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989\\_VallerandBlaisBrierePelletier\\_CJBSRCSC.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_VallerandBlaisBrierePelletier_CJBSRCSC.pdf)
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., y Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.  
doi:10.1177/0013164492052004025
- Vilchez, J. L. (2024). Política universitaria y “nivel” de las Universidades españolas e hispanoamericanas: el efecto Dunning-Kruger grupal. *Quaestio Iuris*, 17, 48–73.  
<https://doi.org/10.12957/rqi.2024.86145>
- Vilchez, J. L. (2019). Mental footnotes: Knowledge constructivism from logical thinking to daily functioning. *Review of Contemporary Philosophy*, 18, 7-22.  
[doi:10.22381/RCP1820191](https://doi.org/10.22381/RCP1820191)
- Vilchez, J. L. (2018). Mental footnotes. Knowledge constructivism: From logical thinking and personal beliefs to social rationality and spiritual freedom. *Journal of Religion and Health*, 1-19. doi:10.1007/s10943-018-0591-5

- Vílchez, J. L. (2016). Mental footnotes: Knowledge constructivism from logical thinking to personal beliefs and therapy. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 19(234), 158-165. doi:10.4081/ripppo.2016.234
- Vílchez, J. L., Buñay Andrade, R. y Sigüenza Campoverde, W. G. (2022). Revalidación en población ecuatoriana de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) en su versión abreviada para estudiantes universitarios *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4, 427-436.  
<https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/138/136>
- Vílchez, J. L. y Sigüenza Campoverde, W. G. (2023). Revalidación en población ecuatoriana de la Escala de Motivación Educativa (EME-E) para estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(2), 91–98.  
<https://doi.org/10.32348/1852.4206.v15.n2.34274>
- Vílchez, J. L. y Tigre Atiencia, W. X. (2024). El desarrollo cognitivo en estudiantes universitarios y su relación con la actitud hacia el aborto. *Transformación*, 20, 1-10.  
<https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e4169>
- Vílchez, J. L. y Tigre Atiencia, W. X. (2023). Posturas políticas e Inteligencia fluida y cristalizada en estudiantes universitarios. *Quaestio Iuris*, 16(3).  
<https://doi.org/10.12957/rqi.2023.73715>
- Vílchez, M. P. y Ruiz-Juan, F. (2022). Social Goals, Perceived Locus of Causality and Causal Attributions in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 22(87), 687-706.  
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista87/artmetas1380.htm>

### Síntesis curricular:

#### Jose Luis Vílchez Tornero

PhD en Psicología experimental y Neurociencia del Comportamiento, Máster en Neurociencia cognitiva y del Comportamiento y Licenciado en Psicología. Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Internacional de Valencia e imparte las asignaturas como Psicología del Aprendizaje, Historia de la Psicología y Psicología Fisiológica.

#### Román Mauricio Buñay Andrade

Máster en Energías renovables y Licenciado en Ingeniería eléctrica. Docente universitario y Administrador de la Empresa Eléctrica de Limón.

#### Wilson Guillermo Sigüenza Campoverde

Licenciado en Psicología Educativa en la especialización de Orientación Profesional, Magister en Psicoterapia del Niño y la Familia. Docente universitario.



### **Declaración de responsabilidad autoral:**

**Jose Luis Vílchez Tornero** concibió la idea de la investigación, participó en la revisión bibliográfica y en la construcción de la propuesta, analizó los datos, creó las tablas y figuras y revisó el borrador final.

**Román Buñay Andrade** colaboró con la búsqueda bibliográfica y con el análisis de datos.

**Wilson Guillermo Sigüenza Campoverde** concibió la idea de la investigación, participó en la revisión bibliográfica, seleccionó el instrumento, levantó los datos, y redactó el borrador inicial.

**Editado por:** Dr. C. Manuel N. Montejo Lorenzo

Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la Licencia Creative Commons: [https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

