



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y EXPECTATIVAS DE FUTURO EN ESTUDIANTES
DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

Línea de investigación:
Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en psicología clínica

Autora

Ramón Romero, Milagros Mercedes

Asesor

Castillo Gomez, Gorqui

ORCID: 0000-0001-5748-6126

Jurado

Díaz Hamada, Luis

Henostroza Mota, Carmela

Del Rosario Pacherras, Orlando

Lima - Perú

2025



MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y EXPECTATIVAS DE FUTURO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%	11%	5%	6%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	3%
2	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal Trabajo del estudiante	2%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
5	repositorio.autonomaedica.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	Submitted to Universidad Católica San Pablo Trabajo del estudiante	<1%
7	repositorio.udec.cl Fuente de Internet	<1%
8	diposit.ub.edu Fuente de Internet	<1%
9	Submitted to Pontificia Universidad Católica del Perú Trabajo del estudiante	<1%
10	repositorio.usmp.edu.pe Fuente de Internet	<1%
11	repositori.uji.es Fuente de Internet	<1%



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y EXPECTATIVAS DE FUTURO EN
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA
METROPOLITANA**

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención
en psicología clínica

Autora:

Ramón Romero, Milagros Mercedes

Asesor:

Castillo Gomez, Gorqui

ORCID: 0000-0001-5748-6126

Jurado:

Diaz Hamada, Luis

Henostroza Mota, Carmela

Del Rosario Pacherres, Orlando

Lima- Perú

2025

Dedicatoria

El siguiente estudio va dedicado a mi querida y entrañable hermana Elizabeth quien posee una fortaleza inquebrantable, quien ha sabido ser una buena compañera, amiga y fuente de aprendizaje para mí. A mis queridos padres quienes siempre sembraron en mis las ganas de forjarme como una gran profesional. A mi querido hermano por su apoyo absoluto y en el cielo a mis cuatro abuelitos quienes guían mis pasos. Con amor para ustedes.

Agradecimiento

A Dios por la bendición de la vida, la educación y las oportunidades de crecimiento profesional. A mi apreciada casa de estudios por ofrecerme un espacio de aprendizaje a lo largo de mi formación profesional, a mis queridos maestros por transmitirme la pasión por la carrera y a mi asesor por ser guía en esta etapa de mi realización profesional.

ÍNDICE

RESUMEN	VII
ABSTRACT	VIII
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Descripción y formulación del problema	3
1.2 Antecedentes	4
1.2.1 Antecedentes nacionales	4
1.2.2 Antecedentes internacionales	6
1.3 Objetivos	8
1.3.1 Objetivo general	8
1.3.2 Objetivos específicos	8
1.4 Justificación	8
1.5 Hipótesis	10
1.5.1 Hipótesis general	10
1.5.2 Hipótesis específicas	10
II. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Motivación Académica	11
2.1.1 Definiciones	11
2.1.2 Modelo teórico	13
2.1.3 Tipos de motivación	15
2.1.4 Motivación académica en estudiantes universitarios	16
2.2 Expectativas de futuro	18
2.2.1 Definiciones	18
2.2.2 Modelo teórico	20
2.2.3 Dimensiones de las expectativas de futuro.	21

2.2.4 Expectativas de futuro en estudiantes universitarios	22
III. MÉTODO	25
3.1 Tipo de investigación	25
3.2 Ámbito temporal y espacial	25
3.3 Variables	26
3.4 Población y muestra	28
3.5 Instrumentos	28
3.5.1 Escala de motivación académica	28
3.5.2 Escala de expectativas de futuro en la adolescencia	29
3.6 Procedimientos	30
3.7 Análisis de datos	30
3.8 Consideraciones éticas	30
IV. RESULTADOS	32
4.1 Análisis descriptivo de las variables	32
4.2 Análisis inferencial	35
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	37
VI. CONCLUSIONES	40
VII. RECOMENDACIONES	42
VIII. REFERENCIAS	43
IX. ANEXOS	51

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de la variable motivación académica	26
Tabla 2	Operacionalización de la variable expectativas de futuro	27
Tabla 3	Datos sociodemográficos respecto a sexo	32
Tabla 4	Niveles de las dimensiones de motivación académica según el sexo	32
Tabla 5	Niveles de las dimensiones de expectativas de futuro según el sexo	34
Tabla 6	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	35
Tabla 7	Relación entre motivación académica y expectativas de futuro	35
Tabla 8	Relación entre dimensiones de motivación académica y expectativas de futuro	36

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue establecer la relación entre motivación académica y expectativas de futuro en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima metropolitana, mediante una metodología básica correlacional con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, aplicada a 180 estudiantes a través de la Escala de Motivación Académica (EME) y la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). Los resultados evidencian un nivel medio en las dimensiones de regulación externa, introyectada e identificada para ambos sexos, junto a una alta motivación intrínseca en conocimiento y logro, aunque baja en estímulos y alta amotivación; en cuanto a las proyecciones futuras, las mujeres demuestran altas expectativas laborales y bajas expectativas familiares, mientras que los hombres presentan tendencias contrarias, sin embargo, coinciden en sus altas aspiraciones económicas y bienestar emocional, así como un nivel medio en la parte académica. Por otro lado, se halló una conexión significativa entre motivación académica y expectativas de futuro ($\rho=0.602$, $p=0.000$); además, se observaron vínculos positivos de intensidad moderada con significancia estadística entre las dimensiones de motivación y expectativas, exceptuando la amotivación, que mostró correlaciones negativas moderadas con las expectativas.

Palabras clave: académico, estudiantes, expectativas de futuro, motivación, primer ciclo

ABSTRACT

The objective of this study was to establish the relationship between academic motivation and future expectations in psychology students at a public university in metropolitan Lima, using a basic correlational methodology with a quantitative approach and non-experimental design, applied to 180 students through the Academic Motivation Scale (EME) and the Future Expectations in Adolescence Scale (EEFA). The results show a medium level in the dimensions of external, introjected and identified regulation for both sexes, together with a high intrinsic motivation in knowledge and achievement, although low in stimuli and high amotivation; as for future projections, women show high labor expectations and low family expectations, while men show opposite tendencies, however, they coincide in their high economic aspirations and emotional wellbeing, along with a medium level in academics. In addition, a significant connection was found between academic motivation and future expectations ($\rho=0.602$, $p=0.000$); in addition, positive links of moderate intensity with statistical significance were observed between the dimensions of motivation and expectations, excluding amotivation, which showed moderate negative correlations with expectations.

Key words: academic, students, future expectations, motivation, first cycle

I. INTRODUCCIÓN

La universidad se presenta como un medio de profesionalización al que aspiran los estudiantes al culminar su educación secundaria, representando no solo una etapa crucial en la formación académica, sino también configurando sus expectativas laborales y personales; sin embargo, al analizar de manera constante los factores que impactan tanto en el desempeño estudiantil como en las aspiraciones futuras de los jóvenes universitarios, es crucial tener en cuenta el fenómeno del cambio de carrera y la deserción académica, dado que este fenómeno incide en un porcentaje notable de jóvenes.

Este reto se presenta con frecuencia en estudiantes que experimentan una falta de motivación, reflejando una cuestión crítica que enfatiza el valor de la motivación académica y las expectativas de futuro en su trayectoria educativa, considerando que la carencia de motivación no solo impacta su desempeño estudiantil, sino que también puede llevarlos a cuestionar su elección de carrera y, en última instancia, a abandonar sus estudios. Esta situación se vuelve aún más significativa al considerar que muchos de estos estudiantes ingresan al centro de educación superior esperando replicar el logro educativo que experimentaron en la educación secundaria, por lo tanto, se intensifica el contraste entre sus aspiraciones iniciales y los desafíos que enfrentan en el ámbito universitario.

La motivación dentro del ámbito educativo constituye un constructo complejo que aborda condiciones propias y ajenas que repercuten en la conducta como en el éxito educativo de los universitarios, donde la motivación intrínseca está asociada al interés genuino por el aprendizaje y la curiosidad intelectual (Pintrich, 1993), mientras que la extrínseca se origina de influencias externas, como compensaciones o validación por parte de otros.

De acuerdo con el modelo teórico de la autodeterminación, la motivación se puede categorizar en tres tipos: intrínseca, extrínseca y amotivación, permitiendo explicar por qué un estudiante con motivación extrínseca se involucra en tareas académicas por el puro placer de

aprender, mientras que otros pueden estar motivados por factores externos, ilustrando así la complejidad y diversidad de las fuentes motivacionales en el ámbito académico (Ryan y Deci, 2000).

En lo que respecta a las expectativas futuras, estas se centran en las proyecciones y aspiraciones que los estudiantes tienen respecto a su trayectoria académica y profesional, la cual están a menudo influenciadas por factores personales, familiares y socioculturales (Sánchez y Verdugo, 2016); en este contexto, dichas expectativas abarcan tanto metas educativas específicas como objetivos profesionales de largo alcance, y están entrelazadas con la apreciación de la relevancia educativa como medio para alcanzar objetivos a largo plazo, reflejando así la conexión entre las aspiraciones futuras y el valor atribuido al proceso educativo actual.

Asimismo, una motivación académica robusta puede impulsar y consolidar las expectativas futuras de un estudiante, dado que la satisfacción y los logros en el ámbito académico refuerzan la convicción en la competencia para conseguir los propósitos a largo plazo (Shulman y Nurmi, 2010), y en este sentido, estas expectativas pueden, a su vez, funcionar como un incentivo para la motivación académica, al ofrecer una perspectiva clara sobre las metas a alcanzar, de modo que la conexión sinérgica entre la motivación académica y las expectativas de futuro establece un contexto favorable para el progreso integral de los estudiantes, fomentando así un compromiso sostenido con el aprendizaje y el crecimiento personal.

1.1. Descripción y Formulación del Problema

La educación superior ocupa un papel esencial en la actualidad, particularmente en un entorno que se caracteriza por su dinámica continua, lo que hace necesario implementar cambios en los métodos de producción y divulgación de información; en consecuencia, la formación debe orientarse a capacitar a los estudiantes de manera integral, fomentando así su capacidad para realizar aportes que optimicen el estándar de vida de la comunidad y favorezcan el desarrollo sostenible de la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022).

Desde la perspectiva internacional, el análisis bibliográfico académico indica que la crisis de aquel incentivo y las variantes en las expectativas de futuro son fenómenos que trascienden fronteras, y en este sentido, La Rosa (2015) sostiene que los retos relacionados con la motivación no están limitados a áreas geográficas específicas, por ende, el estudio de la motivación se posiciona como factor determinante con el fin de alcanzar objetivos académicos, destacando así la necesidad de adoptar un enfoque global para enfrentar esta problemática.

Al analizar el contexto latinoamericano, Reino y Torres (2019) iluminan la conexión existente entre el desempeño estudiantil y la anticipación temporal, por el cual enfatizan que una mayor atención hacia el futuro, una organización personal a largo plazo más efectiva y la planificación educativa anticipada pueden repercutir positivamente en el éxito académico. La manera en la que los adolescentes visualizan su trayectoria vital, abarcando tanto su vivencia del presente como la planificación de su futuro, puede constituir un factor crítico en su disposición e interés por responder a las ofertas educativas, lo que a su vez influye en su rendimiento escolar y compromiso con las obligaciones académicas.

A nivel nacional, Hernández (2019) contextualiza la relevancia central de la motivación en desarrollo formativo, proporcionando cifras cruciales que la erigen como piedra angular en

el sistema de formación académica en el contexto peruano, lo cual enfatiza la necesidad de ejecutar planes de acción efectivas que fomenten la motivación en todos los niveles educativos.

En efecto, esta situación impacta a todos los estudiantes universitarios, incluyendo a aquellos de una universidad pública en Lima, quienes durante sus primeros semestres deben enfrentar una serie de nuevos retos que ponen a prueba su motivación y las expectativas relacionadas con su futuro, y esta cuestión resulta ser especialmente pertinente para aquellos que recientemente han finalizado su etapa de educación secundaria y están experimentando la transición hacia la vida universitaria, enfrentando expectativas y aspiraciones que podrían verse comprometidas; por consiguiente, examinar estas dimensiones no solo facilitará la identificación de estrategias efectivas para fomentar un entorno educativo que sea estimulante y motivador, sino que también proporcionará una percepción clara sobre las aspiraciones y objetivos de los educandos que inician su formación universitaria.

En consecuencia, a partir de lo expuesto, emerge la siguiente incógnita de estudio:

¿Cuál es la relación entre motivación académica y expectativas de futuro en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes Nacionales

Arenas et al. (2022) se centraron determinar qué tipos de motivación académica predicen la tendencia de posponer obligaciones académicas en población estudiantil de nivel superior de Lima, utilizando un enfoque cuantitativo y correlación aplicando a 139 participantes, obteniendo como hallazgo que la motivación intrínseca de logro y la amotivación predicen la procrastinación, asimismo, se evidenciaron conexiones de carácter inverso entre los valores obtenidos de aquella postergación y las de motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada, además, se halló una asociación directa con amotivación y una correlación negativa entre el rendimiento académico y procrastinación académica.

Ayala y Ruiz (2022) analizaron las autopercepciones y el impulso académico de 253 jóvenes del programa de psicología en una institución universitaria de Lima, utilizando un enfoque cuantitativo con diseño transversal no experimental y correlacional, administrando el cuestionario Self-Concept Form 5 y la escala de motivación académica. Los hallazgos indicaron que el 41% de los estudiantes presentaba un nivel significativo de motivación académica, mientras que el 35% mostraba un nivel bajo, el 13% un nivel excepcionalmente alto y solo el 11% un nivel muy bajo, revelando además una asociación moderada entre los valores de autoconcepto y motivación académica ($Rho=.511$, $p=0,00$), lo que sugiere un vínculo sustancial, positivo y directo entre estas variables.

Plasencia (2021) examinó la correlación entre la procrastinación académica y las expectativas futuras en estudiantes de una universidad pública de Trujillo, empleando un diseño no experimental, descriptivo correlacional y transversal con 459 participantes. El estudio reveló una correlación negativa entre la procrastinación y el desarrollo de expectativas futuras en todas las dimensiones. Además, la autorregulación académica mostró relaciones positivas con las expectativas económicas, académicas, de bienestar personal y familiares. Además, predominó un alto nivel de expectativas de futuro tanto en la escala global como en cada dimensión individual.

Montero (2019) se enfocó en la correlación entre los resultados futuros previstos y el impulso para actuar hacia el logro académico en Lambayeque, utilizando un enfoque descriptivo correlacional de naturaleza cuantitativa no experimental con cien estudiantes del nivel secundario entre 15 y 18 años; a pesar de que los resultados globales no revelaron una conexión estadísticamente comprobada entre ambas variables analizadas ($Rho=.153$, $p>0.05$), se identificó una correlación evidente y considerable entre el deseo de logro y las proyecciones personales hacia el futuro ($Rho=.230$, $p<0.05$), lo cual sugiere que las metas y los deseos

concretos de los estudiantes en referencia al desempeño estudiantil pueden impactar en sus expectativas sobre el futuro.

En última instancia, Callupe (2019) planteó la necesidad de examinar la interacción entre las metas futuras y la motivación hacia el aprendizaje en un centro educativo ubicado en Lima y a fin de efectuar este análisis, se aplicaron enfoques correlacionales, fundamentales y cuantitativos, utilizando una estrategia hipotético-deductiva y un diseño transversal no experimental que abarcó a 52 estudiantes seleccionados aleatoriamente; los hallazgos revelaron una conexión sólida con relevancia estadística ($r_s=0,987$, $p<0,05$) entre las variables de estudio en los alumnos de sexto ciclo, sugiriendo que, conforme aumenta la motivación hacia el éxito académico, también se incrementan las aspiraciones de futuro de los estudiantes.

1.2.2. Antecedentes Internacionales

En España, Sánchez et al. (2023) analizaron los aspectos educativos y de motivación determinantes para definir una trayectoria educativa y ocupacional según la categoría sexo mediante una metodología exploratoria de corte descriptivo y enfoque cuantitativo aplicada a 92 matriculados en el primer año de enseñanza técnico-profesional en categorías media y superior en tres establecimientos académicos de la Región de Murcia; entre los hallazgos, se observó que el 11.7% de las mujeres planea trabajar en el futuro, en comparación con el 5.9% de los hombres, mientras que ninguna mujer opta por cambiar de estudios, a diferencia del 5.9% de los hombres, registrándose contrastes de acuerdo con el sexo en los aspectos personales (.005) y de especialización-estabilidad (0.030).

Ramírez (2022) abordó la conexión entre la visión de futuro y la motivación de universitarios de Colombia, utilizando una técnica correlacional no experimental con 100 participantes de entre 17 y 40 años. Los hallazgos evidenciaron una conexión positiva con soporte estadístico significativo entre la perspectiva temporal futura y casi todas las dimensiones de la motivación, como la motivación intrínseca al conocimiento ($Rho=.377$,

$p < 0.01$), la motivación intrínseca al logro ($Rho = .521$, $p < 0.01$), la motivación extrínseca-regulación identificada ($Rho = .367$, $p < 0.01$), así como una relación negativa, pero significativa, con la amotivación ($Rho = -.297$, $p < 0.05$).

Por otro lado, García y Carrizales (2021) investigaron la conexión entre las dimensiones del estándar de vida vinculado a la condición sanitaria, las proyecciones educativas y de futuro en general, las metas de crecimiento y la satisfacción académica de futuros profesionales en México, mediante una investigación cuantitativa, descriptiva, correlacional y no experimental que incluyó cuestionarios enviados a 346 estudiantes, observando una relación significativa entre las aspiraciones de los estudiantes con dicha satisfacción ($Rho = .334$, $p < 0.01$) y el estándar de vida enfocada al cuidado del cuerpo ($Rho = .248$, $p < 0.01$) y mente ($Rho = .134$, $p < 0.05$). Los hallazgos revelaron que el 75% de los encuestados estaba muy motivado para tener éxito en los estudios, mientras que aquellos no motivados (20%) tenían menos probabilidades de tener altas expectativas académicas, baja satisfacción académica y un deterioro en el estándar de vida vinculado a la condición sanitaria, lo que refleja que la felicidad académica, la calidad de vida y las expectativas inciden de manera considerable en la motivación de los universitarios a fin de alcanzar altos logros académicos.

En España, Manzano et al. (2021) analizaron la relación entre las expectativas académicas futuras y factores como motivación, necesidades psicológicas básicas, clima social escolar y responsabilidad, mediante una metodología cuantitativa y transversal aplicada a 984 estudiantes; los hallazgos mostraron que el grupo con expectativas futuras más altas difiere significativamente ($p < 0,001$) de aquellos con bajas y expectativas medias; observándose en este grupo superior motivación autónoma, mientras que quienes presentaron expectativas bajas exhibieron mayores niveles de desmotivación ($p < 0,001$; adicionalmente, se observó que las mujeres y los infantes en formación escolar poseían proyecciones educativas significativas más elevadas ($p < 0.001$) en comparación con sus pares masculinos y de secundaria.

Finalmente, Soares et al. (2021) estudiaron la motivación académica, las aspiraciones futuras y las habilidades sociales entre 300 estudiantes universitarios de Brasil mediante un estudio cuantitativo transversal que empleó encuestas autoinformadas, revelando una vinculación entre la motivación académica, las expectativas futuras y las habilidades sociales, donde el impulso intrínseco se relacionó significativamente con mayores expectativas futuras ($r = 0,65$, $p < 0,01$) y mejores habilidades sociales ($r = 0,58$, $p < 0,01$). Esta investigación concluye que la motivación académica repercute notablemente en la transición a la universidad, las aspiraciones futuras y las habilidades sociales, incidiendo de manera sustancial en la trayectoria estudiantil y profesional de los educandos.

1.3. Objetivos

1.3.1. *Objetivo General*

Determinar la relación entre la motivación académica y las expectativas de futuro en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima metropolitana.

1.3.2. *Objetivos Específicos*

- Describir y comparar los niveles de las dimensiones de motivación académica según el sexo en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima metropolitana.
- Describir y comparar los niveles de las dimensiones de expectativas de futuro según el sexo en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima metropolitana.
- Establecer la relación entre las dimensiones de motivación académica y expectativas de futuro en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima metropolitana.

1.4. Justificación

Desde un enfoque teórico, la motivación académica ha sido reconocida como un elemento fundamental en el ámbito educativo, ya que afecta la persistencia, la participación y la calidad del rendimiento académico (Deci y Ryan, 1985; Pintrich, 2003), mientras que las expectativas de futuro, al estar vinculadas a los propósitos individuales y ocupacionales de los

educandos, impactan directamente en la trayectoria que cada individuo sigue para alcanzar sus objetivos venideros (Eccles, 2002), por lo tanto, una comprensión exhaustiva de estos conceptos resulta vital para la planificación de tácticas eficientes que refuercen la motivación y orienten adecuadamente las expectativas de los estudiantes, lo que optimiza su experiencia educativa y amplía sus perspectivas futuras.

Desde un enfoque metodológico, se llevaron a cabo procedimientos de validación realizados por expertos y evaluaciones de confiabilidad de los cuestionarios de Expectativas hacia el futuro (desarrollado por Sánchez y Verdugo en 2016) y la Escala de motivación académica (desarrollado por López en 2008), proporcionando así cuestionarios con cualidades psicométricas adecuadas para un estudio posterior centrado en la población de adolescentes infractores a nivel local. Estos instrumentos resultan valiosos para entender y evaluar las expectativas hacia el futuro, así como la motivación académica dentro de este grupo particular de adolescentes, lo que proporciona una base robusta para investigaciones futuras en esta área.

Desde un enfoque práctico, la presente investigación tiene como finalidad ofrecer a la comunidad académica, a los profesionales del sector educativo y a los gestores de decisiones estratégicas en el ámbito universitario información valiosa que oriente la ejecución de estrategias académicas efectivas, permitiendo la creación de intervenciones específicas que propicien un espacio académico enriquecedor y respalden la preparación del alumnado. Además, busca contribuir al nivel educativo superior en Lima Metropolitana, proporcionando datos relevantes que fundamenten decisiones orientadas a mejorar el desempeño estudiantil y el progreso profesional de los universitarios, incluyendo aspectos como la opción de constituir un hogar, promover relaciones sociales saludables y experimentar un sentido de seguridad.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

Existe relación significativa entre la motivación académica y expectativas de futuro en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima metropolitana.

1.5.2. Hipótesis Específicas

- Existe relación significativa entre las dimensiones de motivación académica y expectativas de futuro en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima metropolitana.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Motivación Académica

2.1.1. Definiciones

La motivación, definida por Schunk y DiBenedetto (2020) como el conjunto de estados internos que nos impulsan a tomar acciones evidentes hacia el logro de nuestros objetivos, es explicada por Sánchez y Reyes (2009) como el impulso inicial que activa a las personas para perseguir metas. En el ámbito educativo, esta fuerza impulsora se manifiesta cuando el docente despierta la motivación en los alumnos al comunicar claramente los objetivos de cada clase y al emplear estrategias que generen interés y expectativas para alcanzar esos objetivos.

Por otro lado, Núñez (2009) fundamenta su análisis en la definición clásica de motivación como un proceso psicológico, conceptualizándola como un conjunto de procesos que fomentan, orientan y sostienen los comportamientos, lo que afecta no solo el inicio de las acciones, sino también la intensidad y la perseverancia con la que se ejecutan; en consecuencia, aspectos como la activación, la selección entre diversas alternativas y la capacidad para concentrarse y persistir en una tarea son indicios fundamentales de la motivación.

Cuadrado (2008) señala que la motivación académica, entendida como un aspecto primordial en la experiencia formativa que comprende múltiples facetas, se clasifica en dos categorías, siendo una de estas la motivación intrínseca, que se define como la gratificación personal que se obtiene al llevar a cabo una actividad académica sin la búsqueda de reconocimiento externo, lo que estimula a los adolescentes a proponer soluciones creativas y fomenta un intenso interés por el aprendizaje, conduciéndolos a la adquisición de destrezas y estrategias que les ayuden a enfrentar las tareas académicas con efectividad.

Kotera et al. (2023) destacan que tanto el éxito como la felicidad en el ámbito escolar están estrechamente relacionados con el deseo intrínseco de aprender, lo que se evidencia en los niños que muestran motivación, quienes no solo obtienen un buen rendimiento académico,

sino que también participan activamente en actividades extracurriculares y aplican estrategias de metacognición para potenciar su desempeño a través de una planificación constante, evaluación y revisión; en este sentido, esta motivación intrínseca, que se considera una de las bases fundamentales del autoaprendizaje, mantiene una relación positiva con el mismo, aspecto confirmado por Abdelrahman (2020), lo que resalta la relevancia de promover este tipo de motivación dentro del entorno educativo.

Hattie et al. (2020) destacan la notable complejidad de los componentes, tanto personales como ajenos, que repercuten en la motivación de los individuos, y en este contexto, sugieren que con el fin de alcanzar un entendimiento más detallado de las decisiones que se toman a diario, es fundamental concentrarse en los perfiles motivacionales específicos de cada persona, en cómo interpretan las diversas situaciones y en la manera en que gestionan y supervisan su proceso metacognitivo hacia la obtención de sus fines.

La motivación, en lugar de considerarse un fenómeno homogéneo, presenta variaciones significativas entre los individuos, no solo en términos de intensidad, sino también en su dirección, lo que Ryan y Deci (2000) denominan "orientación de motivación", aludiendo a las creencias y objetivos esenciales que impulsan la acción, lo que se observa en estudiantes cuya motivación para llevar a cabo tareas puede surgir de un interés auténtico en la materia o de la necesidad de recibir aprobación externa, mientras que existen aquellos que buscan adquirir nuevas habilidades por el beneficio que éstas pueden ofrecer en el futuro, ya sea mediante un mejor rendimiento académico o la posibilidad de acceder a programas educativos de mayor prestigio, y aunque el grado de motivación puede ser relativamente constante en estos casos, las particularidades del impulso son diversas, lo que ilustra cómo los distintos tipos y niveles de motivación repercuten en la forma en que cada persona actúe y elija en el ámbito educativo.

2.1.2. Modelo Teórico

La motivación académica, enmarcada en los preceptos de la teoría de la autodeterminación, se presenta como un fenómeno intrincado que emerge del vínculo entre factores internos y externos que condicionan la predisposición de una persona hacia la obtención de saberes y el logro estudiantil (Lourenco y Paiva, 2022), de modo que, en este contexto, este fenómeno dinámico no solo varía con el tiempo, sino que también está sujeto a múltiples influencias de carácter social, contextual e individual, manifestándose en diferentes tipos de motivación, distanciándose de la idea de un estado fijo y reflejando la complejidad inherente a los procesos motivacionales en el entorno académico.

La motivación intrínseca hacia el conocimiento se conceptualiza como una predisposición natural para el estudio y la comprensión de nuevas ideas y habilidades, impulsada por la curiosidad intelectual y el deseo de adquirir información por su valor intrínseco (Gil et al., 2020), de modo que este aspecto de la motivación, relacionado con un compromiso profundo y perdurable en la adquisición de conocimientos, promueve una dedicación continua al progreso académico, motivando a los estudiantes a buscar de manera constante nuevas oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo intelectual.

La motivación intrínseca de logro se distingue por su dinamismo interno que poseen los individuos a fin de lograr metas desafiantes y superar obstáculos en su trayectoria educativa, lo que motiva a los educandos a tomar un rol activo en la etapa de consolidación de objetivos académicos (Lourenço y Paiva, 2022), de manera que los individuos no solo buscan conseguir un nivel de logro más elevado, sino que, además, experimentan satisfacción en el propio proceso de vencer desafíos y en la sensación de crecimiento personal que se deriva de alcanzar sus metas académicas.

La motivación intrínseca derivada de experiencias estimulantes alude al disfrute y la realización personal que los individuos experimentan al participar en actividades académicas,

en las cuales reconocen un valor intrínseco en el propio proceso formativo (Albor y Rodríguez, 2022), lo que motiva a los educandos a involucrarse de manera activa en la búsqueda de nueva información, encontrando satisfacción y entusiasmo en los desafíos intelectuales y en la exploración de ideas innovadoras.

La regulación identificada implica una profundización en la asimilación de los valores y metas que son propios del proceso formativo, en el cual los educandos comprenden el significado personal de sus esfuerzos académicos, y en este contexto, eligen participar de manera voluntaria en las actividades educativas, garantizando que sus acciones estén en armonía con sus propias creencias y objetivos, lo que evidencia una motivación más autónoma y en sintonía con sus aspiraciones individuales (Gil et al., 2020).

La regulación introyectada se define como un tipo de motivación en la que los individuos sienten un impulso interno para involucrarse en actividades académicas, impulsados por emociones como la culpa, la ansiedad o un sentido de obligación, lo que implica un nivel de aceptación de valores externos (Lourenço y Paiva, 2022), sin embargo, este tipo de motivación no refleja una verdadera dedicación hacia los objetivos educativos, dado que el estímulo para actuar resulta más de presiones internas que de un interés genuino o una valoración personal del proceso de aprendizaje.

La regulación externa se refiere a la intervención en dinámicas escolares motivada por incentivos extrínsecos o por la intención de evitar sanciones, en lugar de un interés intrínseco hacia las propias actividades (Albor y Rodríguez, 2022); en consecuencia, los estudiantes pueden comprometerse en el proceso formativo únicamente para cumplir con expectativas externas, lo que resulta en una falta de compromiso personal con los objetivos educativos.

Por último, Rigby y Ryan (2018) explican que la calidad de la motivación de una persona disminuye, llegando a un estado de desmotivación (amotivación), cuando no se siente competente o capaz, o si no encuentra valor o interés en la tarea. Este estado desmotivador está

predictiblemente vinculado a la mala salud y eficacia a través de una serie de indicadores de eficiencia, lo que enfatiza la trascendencia de preservar una motivación adecuada en diversos contextos.

2.1.3. Tipos de Motivación

A. Motivación Intrínseca. Se refiere a la satisfacción inherente que atraviesa una persona al involucrarse en una acción específica, donde su interés y compromiso se centran únicamente en el proceso de esa actividad, sin tomar en consideración elementos externos (Kaveski y Beuren, 2022), arraigándose en la experiencia personal y en la vivencia directa que vincula los conceptos o teorías con la realidad del estudiante, lo que genera una conexión emocional al resolver problemas reales e impulsa un aprendizaje basado en la experiencia y, consecuentemente, un alto nivel de satisfacción y comprensión (Alemán et al., 2018), por consiguiente, un estudiante que presenta motivación intrínseca manifiesta disposición para realizar esfuerzos adicionales para alcanzar metas y logros, lo que conlleva a la implementación de estrategias efectivas de aprendizaje.

B. Motivación Extrínseca. En contraste a la intrínseca, está impulsada por el deseo de obtener beneficios externos, tales como gratificaciones monetarias, validación social o el cumplimiento de las aspiraciones familiares de estudiar una carrera específica (Alemán et al., 2018), logrando emerger también de la búsqueda de un estatus social más alto, aspiraciones de estudiar en el extranjero u otros incentivos ajenos a la esencia misma de la profesión (Rivas, 2021).

En este marco, elementos tales como la obtención de una certificación profesional, alcanzar altos salarios o elegir una profesión demandada en el mercado se consideran más relevantes que los aspectos intrínsecos; sin embargo, su debilidad radica en su fragilidad para mantenerse, ya que alternativas que satisfagan esas expectativas pueden surgir en cualquier momento, a diferencia de la motivación basada en el amor por la carrera en sí misma (Sánchez

et al., 2021), lo que además, evidencia que el nivel de motivación extrínseca está vinculado a estrategias educativas tradicionales entre los estudiantes, lo que subraya la importancia de desarrollar y promover diferentes tipos de motivación para mejorar los resultados académicos, especialmente considerando la evaluación por competencias (Sanhueza et al., 2020).

2.1.4. Motivación Académica en Estudiantes Universitarios

Teniendo en cuenta la importancia de la motivación en la dinámica de la educación, varias investigaciones han puesto énfasis en la motivación académica entre los estudiantes universitarios. Ardisana (2024) señaló que la motivación es un componente crucial de la formación educativa en los estudiantes universitarios, ya que es la fuerza que impulsa y guía su conducta hacia la consecución de los fines educativos.

En un estudio realizado por Moral et al. (2022), se descubrió que la motivación está sustancialmente correlacionada con los objetivos vitales y la mentalidad de aprendizaje entre educandos universitarios, destacando que aquellos con una mayor motivación intrínseca, es decir, cuando participan en actividades académicas por el disfrute y la satisfacción que generan, son más propensos a mostrar actitudes de aprendizaje adaptativo, como la persistencia ante los retos y el deseo de desafiarse a sí mismos.

En lo que respecta a los factores que impulsan la adquisición de conocimientos en el alumnado universitario, Briceño (2020) estableció diversos elementos determinantes, entre lo que se encuentran las características personales, las técnicas de instrucción utilizadas por los educadores, el ambiente en el aula y las oportunidades de participación y aportación, concluyendo que la motivación en el sector educativo es un concepto multidimensional que debe abordarse a fondo en el ámbito universitario.

En una línea similar, Hendrie y Bastacini (2019) ejecutaron un estudio sobre la capacidad de autorregulación de los estudiantes universitarios, y descubrieron que este potencial está directamente relacionado con la motivación académica. Los estudiantes que

tienen mejores niveles de capacidad de autorregulación, es decir, son capaces de organizar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje, suelen presentar niveles superiores de motivación tanto intrínseca como extrínseca.

Vergara et al. (2019) examinaron las características motivacionales del alumnado universitario y su correlación con la satisfacción en aquel ámbito, su investigación mostró que los estudiantes con perfiles motivacionales optimistas disfrutaban de elevados niveles de satisfacción académica, lo que influía positivamente en su rendimiento y persistencia en la universidad; un estudio complementario conducido por Arroyo (2023) exploró la correlación entre la felicidad vital, la red de apoyo, la eficacia personal y la motivación en el entorno universitario, revelando que estas características están interconectadas y son cruciales para promover una fuerte motivación académica.

Por otra parte, Soares et al. (2021) examinaron la familiarización con las demandas académicas universitarias, centrándose específicamente en las conexiones entre motivación, expectativas y habilidades sociales revelando que una fuerte motivación y unas expectativas realistas sobre la vida universitaria son esenciales para lograr la adaptación y el éxito académico; complementando estos hallazgos, Maldonado et al. (2023) realizaron un estudio sobre las repercusiones emocionales en la educación universitaria y descubrieron que la gestión eficaz de las emociones puede tener un efecto sustancial en la motivación y el desempeño estudiantil.

Es por esa razón que las investigaciones sobre motivación académica han experimentado un incremento significativo, en tal sentido Mercado y García (2022) se concentraron en la calidad psicométrica de una medida académica en alumnos de educación superior en México, ofreciendo valiosa herramienta para medir y evaluar la motivación en contextos educativos específicos; de igual modo, Bruno et al. (2020) contribuyeron al campo creando y analizando una escala de motivación académica situacional, este instrumento

permitía medir la motivación en determinados contextos académicos, proporcionando una visión más precisa de cómo la motivación puede variar en diferentes situaciones educativas.

En conclusión, la motivación académica constituye un constructo multidimensional que se ve afectado por influencias individuales, sociales y ambientales, por lo que comprender estas características y su interacción es esencial para diseñar prácticas educativas que fomenten una fuerte motivación entre los estudiantes universitarios y, por consiguiente, potenciar su desarrollo general y su rendimiento académico.

2.2. Expectativas de Futuro

2.2.1. Definiciones

Según Ruiz (2011), las creencias que las personas sostienen sobre su trayectoria futura, junto con su evaluación de componentes ajenos como el respaldo social y familiar, son determinantes en esta meta, de modo que la incentivación para obtener conocimiento y desarrollar aptitudes se verá fortalecida. Por consiguiente, las proyecciones acerca del porvenir pueden ser interpretadas como construcciones sociales que abarcan tanto las oportunidades como las restricciones presentes en el entorno personal.

De manera similar, Sánchez y Verdugo (2016) describen estas proyecciones como una serie de sucesos anticipados que se espera que ocurran en un período específico, impactando el comportamiento de una persona, demostrando una planificación y una implementación proactiva para lograr sus metas. Asimismo, de acuerdo con Cattaneo y Schmidt (2014), los objetivos futuros funcionan como cimientos para los proyectos de vida propio de la adolescencia, las cuales son claras y provienen de sus aspiraciones para el porvenir.

Barrionuevo et al. (2021) destacan que, durante esta fase de la vida, hay un fuerte enfoque en el futuro, a saber, hacia la consecución de los propios intereses y logros, siendo uno de los prerrequisitos para comenzar a construir una identidad la perspectiva temporal, que se ha dicho que afecta a los comportamientos y elecciones de las personas, añadiendo que las

experiencias, el refuerzo y la modelación que una persona recibe y las prácticas durante el desarrollo contribuyen a la formación de expectativas futuras. Consecuentemente, los objetivos, los intereses y los patrones de comportamiento de la persona serán influenciados por todas estas variables, que tendrán un gran impacto en su elección de carrera en el caso del estudiante.

Muchas variables pueden considerarse factores protectores para la formación de expectativas optimistas, incluyendo tener un buen concepto de sí mismo, gozar de una vida altamente satisfactoria y sentirse apoyado por personas relevantes (Fornell et al., 2023). En este sentido, Manzano et al. (2021) sostiene que es indispensable mejorar estas variables para los estudiantes de secundaria y los niños, que pueden ser más propensos a dejar los estudios, a fin de promover expectativas académicas más altas, ya que están asociadas con la mejora a nivel psicológico y la motivación.

Rubio et al. (2022) afirman que los elementos esenciales en términos de las expectativas futuras incluyen la intención fundamental del estudiante de continuar estudiando en lugar de parar, los hechos o apoyo financiero que creían que afectaría su capacidad para estudiar, y las opiniones de otros como amigos y miembros de la familia, factores que, combinados, proporcionan una visión integral de las múltiples dimensiones que impactan las aspiraciones académicas y ocupacionales del alumnado.

Otro punto relacionado es la resistencia de los adolescentes a la ambigüedad o inquietud, lo cual conlleva a una asociación entre las aspiraciones futuras y la adicción a Internet, siendo esta conexión moderada por el apoyo social percibido. Según Du y Lyu (2021), aquellos adolescentes que gozaban de más apoyo social eran los únicos capaces de gestionar esa intolerancia a la incertidumbre sin desarrollar una adicción a internet, destacando así la importancia del entorno social en la formación de expectativas y el manejo de la ansiedad frente al futuro.

Por ende, al imaginarse dentro de unos años, los adolescentes son capaces de describir sus expectativas para el futuro, que proporcionan una visión de cómo creen que su futuro se dará. Sánchez y Verdugo (2016) elaboraron una escala indicando que hay cuatro factores que lo componen: (1) expectativas económicas laborales, que incluyen mayores expectativas con respecto al lugar de trabajo, bienes materiales y esenciales para satisfacer necesidades fundamentales; (2) expectativas académicas, referidas al grado de educación que el sujeto desea conseguir, buscando una capacitación que le permita ingresar a la fuerza laboral y asegurar su futuro crecimiento personal y social; (3) expectativas sobre el propio bienestar, donde una puntuación alta indica la aspiración de cultivar vínculos sociales positivos y verse como individuos seguros y sanos; y (4) expectativas de la familia, relacionadas con la perspectiva de iniciar una relación afectiva, formar un hogar estable y expandir la familia, donde los adolescentes que marcan alto tienen expectativas positivas en estos aspectos.

2.2.2. Modelo Teórico

Los seres humanos tienen la capacidad autónoma e independiente de dirigir su propia conducta, la cual es afectada por su entorno, procesos cognitivos, biológicos y emocionales (Bandura, 1987). Según su planteamiento teórico, Bandura introduce el concepto de autoeficacia, que refleja la confianza innata de una persona en sus propias capacidades, lo que genera un efecto notable en el modo en que el sujeto aborda nuevos desafíos y se equipa de los recursos necesarios para alcanzar sus objetivos (Bandura, 2001); además, quienes poseen una fuerte confianza en sus habilidades tienden a abordar desafíos difíciles con mayor disposición y fijar objetivos más desafiantes, mostrando un mayor compromiso, persistencia y empeño al enfrentarse a los obstáculos que surgen al perseguir metas (Bandura, 1987).

El segundo principio se refiere a la agenciación humana, un término definido por Bandura (2001) como la habilidad de influir en nuestras propias acciones y en los acontecimientos que impactan nuestra vida personal. El propósito central de la capacidad de

acción humana es elegir, configurar y adaptar ambientes que promuevan una educación efectiva y posibiliten la investigación de diversas perspectivas para el desarrollo personal y la mejoría del entorno, siendo la confianza en la capacidad personal un elemento esencial en este proceso.

La autoeficacia, definida por Bandura (2001) como un acto consciente, se destaca como el núcleo de la agencia, permitiendo así el inicio de acciones con metas claras y en respuesta a los eventos que moldean nuestras vidas; por lo tanto, la tarea del individuo es escoger, estructurar y ajustar ambientes que promuevan el aprendizaje y estimulen la investigación de diversas perspectivas para el autodesarrollo y la transformación del espacio, siendo una autogestión eficiente, como reconoce Bandura (2001), el componente fundamental de este proceso.

2.2.3. Dimensiones de las Expectativas de Futuro.

De acuerdo con Sánchez y Verdugo (2016), las expectativas de futuro se refieren a los anhelos y metas que una persona tiene para lograr algo específico, estando divididas en cinco dimensiones diferentes: las expectativas económicas, relacionadas con el deseo de obtener ingresos y bienes; las expectativas laborales, que reflejan el deseo de encontrar un trabajo acorde a los intereses individuales; las expectativas académicas, que abarcan las metas educativas y el rendimiento académico; las percepciones sobre el bienestar personal, relacionadas con la satisfacción en las interacciones sociales, la salud y el equilibrio emocional; y las expectativas familiares, referidas a la viabilidad de conformar un hogar funcional. En síntesis, las expectativas de futuro abarcan las aspiraciones y objetivos en múltiples dimensiones personales, como la situación económica, el ámbito laboral, la capacitación, el bienestar individual y la vida familiar, teniendo un papel crucial en la orientación del comportamiento y la consecución de metas personales.

2.2.4. Expectativas de Futuro en Estudiantes Universitarios

Las expectativas de futuro del alumnado, entendidas como las esperanzas y los sueños que albergan para su vida personal y profesional después de graduarse, han sido objeto de diversos estudios dada su importancia para la prosperidad académica y en el mundo laboral. Entre estas investigaciones destaca la de González y Martínez (2023), quienes enfatizaron cómo estas expectativas no solo condicionan en la motivación y la dedicación del alumnado a sus estudios, sino que también ejercen una influencia decisiva en la secuencia de integración socio laboral.

Por otro lado, eventos inesperados como la epidemia de COVID-19 demostraron ejercer una gran influencia en las expectativas de los educandos del nivel superior, como lo evidencian Gaeta et al. (2023), quienes detectaron que las experiencias formativas ocurridas durante este periodo influyeron directamente en las expectativas académicas, provocando una fluctuación en la visión de las futuras responsabilidades profesionales. En consonancia con estos hallazgos, Tasayco et al. (2023) observaron que los hábitos virtuales y la dinámica de las familias, surgidos a raíz de la incertidumbre generada y la introducción de nuevas modalidades educativas, tuvieron una incidencia destacada en la formación de las expectativas futuras de los educandos del nivel superior.

Es vital realizar un estudio de los elementos académicos y psicosociales para comprender el fenómeno de la desmotivación y su conexión con las expectativas de los educandos, dado que González et al. (2021) encontraron que la desmotivación podría ser consecuencia de la interacción entre condiciones académicas desfavorables y expectativas poco realistas, afectando tanto en el rendimiento académico como en la felicidad con la trayectoria universitaria. En este escenario, Valle et al. (2015) subrayaron que los perfiles motivacionales de los estudiantes, que incluyen las expectativas de autoeficacia y los objetivos académicos, son vitales para el triunfo académico del alumnado en sus esfuerzos académicos como

profesionales, lo que destaca la importancia de tratar estos factores de forma global.

Una parte importante de las expectativas futuras está compuesta por las expectativas sobre el propio trabajo, ya que según Escobar y Covarrubias (2019), las expectativas laborales en los estudiantes no sólo tienen un efecto sobre su rendimiento académico, sino que también influyen en su bienestar emocional y su sentido del estándar de vida en relación con la condición sanitaria. En consonancia con esta idea, García y Carrizales (2021) afirmaron que un buen estándar de vida en áreas de salud y satisfacción académica son ambos fuertes marcadores de esperanzas optimistas para el futuro, lo que subraya la interconexión entre el bienestar presente y las perspectivas laborales futuras de los estudiantes.

El análisis se ha concentrado en las formas en que la familia y el entorno social pueden influir en las expectativas que los estudiantes tienen sobre su rendimiento académico, destacando que un buen ambiente educativo en el hogar puede aumentar los objetivos académicos y profesionales de los estudiantes. Este fenómeno fue demostrado por Bernal et al. (2023), quienes evidenciaron que el grado de educación de los progenitores está directamente relacionado con las expectativas académicas de los universitarios de primer curso, subrayando así la importancia del contexto familiar en la formación de aspiraciones educativas.

En lo que respecta al apoyo social, Wang et al. (2023) destacaron que la valoración personal y el apoyo social son aspectos que inciden en la creación de las aspiraciones profesionales de los universitarios, lo cual enfatiza la trascendencia de un entorno de apoyo tanto en las esferas académica y personal. Complementando esta perspectiva, Álvarez et al. (2021) señalaron que la dedicación académica y la autoeficacia están interconectadas con las expectativas de los estudiantes, influyendo así en su logro estudiantil y en su nivel de perseverancia en los estudios, lo que subraya la complejidad de los factores que moldean las aspiraciones y el desempeño de los educandos de nivel superior.

Araújo et al. (2019) efectuaron un análisis sobre los perfiles latentes de las aspiraciones

en el sector educativo en educandos de primer año, destacando que estas expectativas son dinámicas y pueden variar significativamente en base a las vivencias y el contexto educativo de los educandos, lo que permite implementar una intervención más efectiva para cultivar expectativas realistas y positivas. En síntesis, las expectativas que los estudiantes universitarios tienen de su futuro son complejas y están conformadas por un amplio abanico de elementos académicos, psicológicos y ambientales, por lo que es esencial investigar en este campo para crear técnicas educativas y de apoyo que no sólo ayuden a los estudiantes a alcanzar sus objetivos académicos y profesionales, sino que también les permitan adaptarse con éxito a los obstáculos que les presenta un entorno social y profesional en constante cambio.

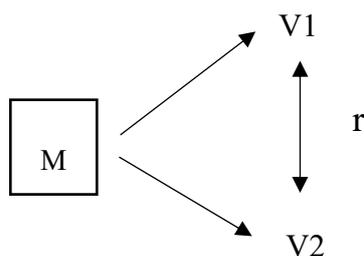
III. MÉTODO

3.1. Tipo de Investigación

Este estudio se basó en un enfoque cuantitativo, buscando cuantificar los fenómenos mediante mediciones numéricas y el análisis de datos mediante herramientas estadísticas y matemáticas (Creswell y Creswell, 2017); además, fue de tipo básico, ya que se centró desde la creación de datos recientes a partir de observaciones y hechos verificables, sin orientarse hacia un uso o aplicación específica, tal como lo indicó Ñaupas (2018).

En el estudio se utilizó un diseño no experimental de naturaleza correlacional, con el propósito de determinar la relación o nivel de correlación entre las variables analizadas (Hernández y Mendoza, 2018).

Esquema:



M: muestra

V1: Motivación académica

V2: Expectativas de futuro

r: Correlación entre las variables

3.2. Ámbito Temporal y Espacial

La investigación se desarrolló en el año 2024 y se llevó a cabo en una universidad pública de Lima Metropolitana.

3.3. Variables

3.3.1. Motivación Académica

Definición conceptual: Es el proceso emocional que estimula, impulsa o dinamiza la conducta de cualquier individuo en la búsqueda de un meta relacionado al ámbito educativo, este proceso psicológico representa el inicio y dirección de una conducta orientada hacia el logro de una meta específica (Sánchez y Reyes, 2009).

Definición operacional: Valoración según las dimensiones: Amotivación, Regulación externa, Regulación introyectada, Regulación identificada, Mi al conocimiento, Mi al logro y MI a las experiencias estimulantes (Núñez et al, 2005).

Tabla 1

Operacionalización de la variable motivación académica

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta
Intrínseca al conocimiento	Interés personal en el tema de estudio	2,15,22	
Intrínseca al logro	Metas académicas	6,12,19,26	
Intrínseca a las expectativas estimulantes	Desafío percibido en las tareas académicas	4,10,17,24	
Extrínseca-regulación identificada	Alineación entre metas personales y expectativas externas	3,6,9,23	Escala Likert: 1 = Nunca 2 = Casi Nunca 3 = Regularmente 4 = Casi siempre 5 = Siempre
Extrínseca-regulación introyectada	Presión interna para cumplir con expectativas externas	7,13,20,27	
Extrínseca-regulación externa	Dependencia de recompensas externas para la motivación	1,8,14,21	
Amotivación	Desinterés hacia las actividades académicas	5,11,18,25	

3.3.2. *Expectativas hacia el Futuro*

Definición conceptual: Es una serie de eventos proyectados para suceder en un período específico, los cuales influyen en la conducta al impulsar acciones planificadas y ejecutadas con el propósito de alcanzar esos eventos. Esto implica una planificación activa y una ejecución conductual orientada a su consecución (Sánchez y Verdugo, 2016).

Definición operacional: Puntajes obtenidos a través de la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA), donde el puntaje más alto reflejará expectativas de futuro más positivas.

Tabla 2

Operacionalización de la variable expectativas de futuro

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta
Expectativas Académicas	Expectativas de logro académico	1,6,11,16	
Expectativas Laborales	Probabilidad de asegurar un empleo estable	2,7,12,17	Likert 1=Estoy seguro/a de que no ocurrirá
Expectativas Económicas	Perspectivas de estabilidad económica y capacidad de adquisición	3,8,13,18	2=Es difícil que ocurra 3=Puede que sí, puede que no
Expectativas Familiares	Oportunidad de establecer una familia y tener descendencia	4,9,14,19	4=Probablemente ocurra 5=Estoy seguro de que ocurrirá
Expectativas de Bienestar Personal	Cultivar relaciones sociales saludables y experimentar seguridad emocional.	5,10,15,20	

3.4. Población y Muestra

La población estuvo conformada por 210 estudiantes que cursaban el primer ciclo de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, matriculados en el semestre 2024-I y que llevaban todos los cursos regulares del semestre. De esta población, la muestra quedó constituida por 180 estudiantes, de los cuales 131 son mujeres y 49 son hombres, que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos, siendo seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en la accesibilidad de los participantes y sin seguir criterios de aleatoriedad.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

- Edad comprendida entre los 16 y 20 años
- Matriculados en el semestre 2024-1
- Consentimiento informado completado

Criterios de exclusión

- Cuestionarios incompletos
- Múltiples respuestas marcadas en una sola pregunta

3.5. Instrumentos

3.5.1. Escala de Motivación Académica

La Escala de Motivación académica (EME), desarrollada por Núñez et al. (2005) y adaptada en el Perú por Cossio (2020), consta de 28 ítems distribuidos en 7 dimensiones: intrínseca al conocimiento (2,15,22), intrínseca al logro (6,12,19,26), intrínseca a las expectativas estimulantes (4,10,17,24), extrínseca-regulación identificada (3,6,9,23), extrínseca-regulación introyectada (7,13,20,27), extrínseca-regulación externa (1,8,14,21) y amotivación (5,11,18,25). Esta escala emplea un formato de respuesta tipo Likert con 5

opciones de respuesta que va desde “Nunca” hasta “Siempre”, y su administración tiene una duración aproximada de 15 a 20 minutos.

Validez y confiabilidad

Cossio (2020) analizó la validez de la escala mediante el análisis de validez de constructo mediante el AFC, obteniendo 7 factores, lo que confirma la estructura inicial de la prueba ($\chi^2/gl=0.537$, CFI=0.963, TLI=0.958, SRMR=0.067, RMSEA=0.054). En relación con la confiabilidad presenta valores óptimos (superiores a 0.6) según el análisis con el alfa de Cronbach y Omega. Se baremó en una población de 370 alumnos de primer y último año que asisten a una universidad de Lima, quienes fueron elegidos mediante el método no probabilístico.

3.5.2. Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia

La Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA), desarrollada en España por Sánchez y Verdugo (2016) y adaptada en el Perú por Layza (2021), consta de 20 preguntas agrupadas en 5 dimensiones: expectativas económicas (3, 8, 13 y 18), expectativas laborales (2, 7, 12 y 17), expectativas académicas (1, 6, 11 y 16), expectativas de bienestar personal (5, 10, 15 y 20), y expectativas familiares (4, 9, 14 y 19), pudiendo ser completada en aproximadamente 15 minutos. Esta escala utiliza un formato de respuesta tipo Likert con 5 opciones que van desde 5 hasta 1 según la probabilidad de ocurrencia, de modo que, después de puntuar cada pregunta, se suman los resultados por categoría.

Validez y confiabilidad

En la investigación original de Sánchez y Verdugo (2016), se encontraron resultados favorables para el índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.860), y la estructura del instrumento consta de tres factores que explican el 45,64 % de la variabilidad, mientras que posteriormente, Layza (2021) examinó la validez del instrumento utilizando una muestra de 707 adolescentes entre 12 y 17 años, revelando que el modelo obtuvo resultados

satisfactorios en los índices absolutos de ajuste, con RMSEA = 0.044, SRMR = 0.053 y $\chi^2/df = 2.232$. Además, se calcularon los índices CFI y TLI, los cuales mostraron valores de 0.918 y 0.903 respectivamente, considerados adecuados para la utilización del instrumento.

3.6. Procedimientos

Para la ejecución de la investigación se inició solicitando los respectivos permisos a las autoridades educativas para contactar con la muestra, posteriormente se recogieron los datos mediante los cuestionarios, los cuales tendrán anexados los consentimientos informados indicando que no estaban obligados a participar y que se velaría por la seguridad de la información compartida. A partir del acopio de la información, se continuó con la depuración de los datos, considerando los criterios de inclusión y exclusión, para luego exportarlos a las hojas de cálculo y programas estadísticos para su respectivo análisis.

3.7. Análisis de Datos

Para el tratamiento de los datos se empleó el software estadístico SPSS, iniciando con el análisis descriptivo para presentar las frecuencias y porcentajes obtenidos respectivamente. Posteriormente, se procedió con el análisis inferencial, identificando primero si los datos seguían una distribución normal o no mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, y luego eligiendo la prueba estadística correspondiente para el análisis de correlación y contrastación de hipótesis, considerando un margen de error menor al 5%.

3.8. Consideraciones Éticas

La investigación cumplió con los principios éticos instaurados, garantizando la protección de la confidencialidad de la información recopilada y velando por mantener en secreto los datos personales de los participantes, utilizando esta información exclusivamente con propósitos académicos, mientras se obtuvo el consentimiento informado de todos los individuos que participaron, proporcionándoles una explicación clara del propósito de la investigación, los procedimientos implicados y las ventajas o desventajas que podían implicar.

Asimismo, se aseguró de que la investigación cumpliera con todas las pautas éticas y regulaciones establecidas para investigaciones con participación humana, revelando y abordando de manera transparente cualquier conflicto de intereses, lo cual permitió que este estudio se llevara a cabo con un compromiso firme de garantizar la integridad y el respeto hacia los participantes, así como la calidad y la validez de los resultados obtenidos.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis Descriptivo de las Variables

A continuación, se presentan los resultados del estudio, incluyendo los datos sociodemográficos respecto al sexo, así como los niveles de las dimensiones de motivación académica y expectativas de futuro según esta variable.

Tabla 3

Datos sociodemográficos respecto a sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	131	72.80%
Hombres	49	27.20%
Total	180	100.00%

En la Tabla 3 se muestra la distribución por sexo de los estudiantes, observándose que, de un total de 180 estudiantes, el 72.80% son mujeres y el 27.20% hombres, lo que revela una clara mayoría de mujeres en el grupo.

Tabla 4

Niveles de las dimensiones de motivación académica según el sexo

Motivación	Niveles					
	Hombres			Mujeres		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Regulación externa	12 (6.66%)	30 (16.67%)	7 (3.89%)	46 (25.56%)	80 (44.44%)	5 (2.78%)
Regulación introyectada	13 (7.22%)	26 (14.44%)	10 (5.56%)	47 (26.11%)	59 (32.78%)	25 (13.89%)
Regulación identificada	19 (10.55%)	20 (11.11%)	10 (5.56%)	43 (23.89%)	69 (38.33%)	19 (10.56%)
Intrínseca al conocimiento	27 (15.00%)	22 (12.22%)	0 (0.00%)	88 (48.89%)	37 (20.56%)	6 (3.33%)
Intrínseca al logro	24 (13.33%)	22 (12.22%)	3 (1.67%)	78 (43.34%)	38 (21.11%)	15 (8.33%)

Intrínseca a expectativas estimulantes	5 (2.78%)	15 (8.33%)	29 (16.11%)	7 (3.89%)	34 (18.89%)	90 (50.00%)
Amotivación	27 (15.00%)	17 (9.44%)	5 (2.78%)	66 (36.67%)	47 (26.11%)	18 (10.00%)

La Tabla 4 muestra que, en ambos grupos predomina el nivel medio en las dimensiones de regulación externa, introyectada e identificada, con valores de 44.44%, 32.78% y 38.33% en mujeres, y 16.67%, 14.44% y 11.11% en hombres, respectivamente; en cuanto a las motivaciones intrínsecas de conocimiento y logro, las mujeres alcanzan niveles altos (48.89%, 43.34%), al igual que los hombres con 15.00% y 13.33%, mientras que en ambos grupos, la motivación intrínseca a expectativas estimulantes se presenta con un nivel bajo, siendo del 50.00% en mujeres y 16.11% en hombres. Por otro lado, en amotivación, las mujeres alcanzan un nivel alto de 36.67% y los hombres de 15.00%.

Tabla 5*Niveles de las dimensiones de expectativas de futuro según el sexo*

Expectativas	Niveles					
	Hombres			Mujeres		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Académicas	8 (4.44%)	29 (16.11%)	12 (6.67%)	35 (19.44%)	77 (42.78%)	19 (10.56%)
Laborales	15 (8.33%)	24 (13.33%)	10 (5.56%)	60 (33.33%)	43 (23.89%)	28 (15.56%)
Económicas	29 (16.11%)	8 (4.44%)	12 (6.67%)	88 (48.89%)	31 (17.22%)	12 (6.67%)
Familiares	21 (11.67%)	17 (9.44%)	11 (6.11%)	39 (21.67%)	42 (23.33%)	50 (27.78%)
Bienestar emocional	22 (12.22%)	10 (5.56%)	17 (9.44%)	87 (48.34%)	22 (12.22%)	22 (12.22%)

La Tabla 5 muestra que, en las mujeres predomina el nivel alto en las dimensiones expectativas laborales con 33.33%, económicas con 48.89% y bienestar emocional con 48.34%; sin embargo, en la dimensión expectativas académicas prevalece el nivel medio con 42.78% mientras que en expectativas familiares predomina el nivel bajo con 27.78%. Respecto en los hombres, predomina el nivel alto en las expectativas económicas con 16.11%, familiares con 11.67% y de bienestar emocional con 12.22%; en contraste, en las expectativas académicas y laborales prevalece el nivel medio con 16.11% y 13.33%, respectivamente.

4.2. Análisis Inferencial

Para la selección de las pruebas estadísticas, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, dado que el tamaño de la muestra superaba los 50 participantes.

Tabla 6

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Motivación académica	,087	180	.002
Expectativas de futuro	,070	180	.030

La Tabla 6 presenta los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, la cual muestra que los niveles de significancia de ambas variables son inferiores a 0.05, indicando que la distribución de los datos no es normal. Por esta razón, se justifica el uso de pruebas no paramétricas como el coeficiente de correlación Rho de Spearman para analizar la relación entre estas variables.

Tabla 7

Relación entre motivación académica y expectativas de futuro

			Expectativas de futuro
Rho de Spearman	Motivación académica	Coefficiente de correlación	.602**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	180

Según la Tabla 7, los resultados presentados indican una correlación significativa entre la motivación académica y las expectativas de futuro, con un coeficiente de correlación de Spearman (r_s) de 0.602 y un nivel de significancia $p = 0.000$, lo que refleja una relación positiva moderada entre ambas variables.

Tabla 8*Relación entre dimensiones de motivación académica y expectativas de futuro*

	Expectativas académicas	Expectativas laborales	Expectativas económicas	Expectativas familiares	Expectativas de bienestar emocional
Regulación externa	.479**	.128	.142	.043	.126
Regulación introyectada	.600**	.646**	.517**	.453**	.623**
Regulación identificada	.343**	.462**	.239**	.339**	.625**
Intrínseca al conocimiento	.415**	.566**	.542**	.437**	.710**
Intrínseca al logro	.371**	.445**	.509**	.195**	.586**
Intrínseca a expectativas estimulantes	.286**	.054	.214**	.001	.163*
Amotivación	-.248**	-.290**	-.311**	-.196**	-.438**

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

Según la Tabla 8. existen relaciones significativas entre las dimensiones de motivación académica y las de expectativas de futuro. ya que las motivaciones de regulación introyectada, regulación identificada, intrínseca al conocimiento y al logro muestran correlaciones positivas moderadas con dichas expectativas, mientras que la amotivación presenta correlaciones negativas moderadas; además, la regulación externa únicamente tiene una correlación positiva significativa con las expectativas académicas ($\rho=.479$, $p<0.01$), en tanto que la motivación intrínseca a expectativas estimulantes se relaciona positivamente con las expectativas académicas ($\rho=.286$), económicas ($\rho=.214$) y de bienestar emocional ($\rho=.163$), todas con un p menor a 0.01.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir del objetivo general, en el presente estudio se halló una correlación positiva y significativa entre la motivación académica y las expectativas de futuro, resultado que encuentra respaldo en investigaciones previas como las de Soares et al. (2021), quienes identificaron una correlación positiva entre estos constructos, y por Callupe (2019) y Montero (2019), quienes demostraron una fuerte correlación entre la motivación académica y los objetivos futuros, así como entre el deseo de logro y las anticipaciones personales para el futuro. Por otro lado, García y Carrizales (2021) evidenciaron una asociación significativa entre las aspiraciones estudiantiles y la satisfacción académica, sugiriendo que estas inciden en la motivación hacia el estudio, luego Ramírez (2022) indica que las expectativas de futuro están influenciadas por la motivación académica y, Plasencia (2021) halló relaciones positivas entre autorregulación académica y expectativas futuras.

Desde una perspectiva teórica, este hallazgo se fundamenta en dos marcos conceptuales fundamentales; en primer lugar, la teoría de la autodeterminación que explica la motivación académica como fenómeno complejo que abarca factores intrínsecos y extrínsecos impulsores del compromiso con las metas, donde los estudiantes con mayor motivación intrínseca y formas más autónomas de motivación extrínseca tienden a desarrollar expectativas de futuro más positivas (Lourenco y Paiva, 2022), en tanto que la teoría de la autoeficacia de Bandura (2001), plantea que un fuerte sentido de agencia humana no solo incrementa la motivación académica, sino que también fomenta expectativas de futuro más optimistas.

Al analizar los objetivos específicos, se encuentra un nivel medio en las dimensiones de regulación externa, introyectada e identificada para ambos sexos, junto a una alta motivación intrínseca en conocimiento y logro, aunque baja en estímulos y alta amotivación, encontrando sustento en los estudios de Ayala y Ruiz (2022) y García y Carrizales (2021), quienes reportaron niveles medios de motivación académica en sus respectivas investigaciones. Por

otro lado, la teoría de la autodeterminación (Lourenco y Paiva, 2022) ayuda a explicar este fenómeno, ya que la motivación es un proceso dinámico que involucra tanto factores intrínsecos como factores extrínsecos; que esta interacción compleja, influida además por el contexto y las características individuales, hace plausible que en este conjunto de estudiantes predominen niveles medios de motivación, reflejando un equilibrio entre motivación interna para aprender y motivaciones externas.

Sobre el segundo objetivo específico, las expectativas de futuro varían según el sexo ya que las mujeres demuestran altas expectativas laborales y bajas expectativas familiares, mientras que los hombres presentan tendencias contrarias, sin embargo, coinciden en sus altas aspiraciones económicas y bienestar emocional, así como un nivel medio en la parte académica, hallazgo que se relaciona con la investigación de Sánchez et al. (2023), quienes encontraron que las mujeres tienen mayores expectativas laborales que los hombres y detecta diferencias significativas por sexo en aspectos personales y de especialización; al igual Manzano et al. (2021) encontraron que las mujeres mostraron expectativas académicas significativamente más altas que los hombres ($p < 0.001$), mientras que Ramírez (2022) indica que las expectativas de futuro están influenciadas por la motivación académica, lo que explica las variaciones observadas entre mujeres y varones en este estudio.

Según la teoría de autoeficacia de Bandura (1987, 2001) define este concepto como la creencia en la propia habilidad para alcanzar objetivos, siendo fundamental en la formación de expectativas futuras, dado que las personas con alta autoeficacia suelen establecer metas ambiciosas y preservar ante los obstáculos; en este contexto, resulta relevante para explicar por qué ciertos estudiantes desarrollan mayores expectativas académicas y laborales al percibirse a sí mismos como competentes y capaces de cumplir sus metas, lo cual podría diferir entre sexos; asimismo, Sánchez y Verdugo (2016) sostienen que las expectativas pueden depender

de factores internos, como la motivación intrínseca hacia el logro, y de factores externos, tales como las presiones sociales o familiares, alineados con la motivación extrínseca.

Finalmente, en el tercer objetivo específico, se identifica que motivaciones como la regulación introyectada, la regulación identificada y las intrínsecas al conocimiento y al logro, presentan relaciones positivas moderadas con las expectativas de futuro, mientras que la amotivación tiene correlaciones negativas; en contraste, la regulación externa solo muestra una correlación positiva significativa con las expectativas académicas. Ramírez (2022) también halló una relación positiva y significativa entre la perspectiva temporal futura y casi todas las dimensiones de la motivación, incluyendo la intrínseca al conocimiento, al logro y la extrínseca-regulación identificada, además de una relación negativa con la amotivación; igualmente, Soares et al. (2021) reportaron que el impulso intrínseco se asocia significativamente con mayores expectativas futuras.

Para la cual, la teoría de la autodeterminación (Lourenco y Paiva, 2022) resulta esencial en la comprensión de los tipos de motivación y su autonomía, ya que cada tipo se relaciona de modo distinto con las expectativas futuras; así, la motivación intrínseca hacia el conocimiento y el logro es particularmente relevante para explicar relaciones positivas con expectativas académicas y personales, dado que los estudiantes, al guiarse por un interés genuino en aprender, tienden a visualizar metas a largo plazo que reflejan sus valores y aspiraciones (Gil et al., 2020). De igual manera, Sánchez y Verdugo (2016) argumentan que las expectativas futuras incluyen metas en los ámbitos académico, laboral, económico, familiar y personal, las cuales constituyen un marco orientador que promueve la dedicación académica; por lo tanto, la motivación intrínseca y regulación identificada mantienen relaciones positivas con dichas expectativas al conectarse con metas significativas para el estudiante.

VI. CONCLUSIONES

- 6.1 Existe una correlación positiva moderada y significativa entre la motivación académica y las expectativas de futuro en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima metropolitana con un coeficiente de correlación de Spearman de 0.602 y un valor de p de 0.000, lo que refleja que los estudiantes con mayor motivación académica tienden a tener también expectativas de futuro más altas.
- 6.2 Sobre las dimensiones de motivación académica, en ambos sexos prevalece un nivel medio en regulación externa, introyectada e identificada, junto con un nivel alto en la motivación intrínseca de conocimiento, logro y amotivación; no obstante, tanto mujeres como hombres muestran niveles bajos en la motivación intrínseca a expectativas estimulantes, lo cual indica que no existen diferencias significativas en las dimensiones de motivación académica entre ambos sexos.
- 6.3 Las dimensiones de expectativas de futuro varían según el sexo ya que las mujeres evidencian un nivel alto en las expectativas laborales, económicas y de bienestar emocional, junto a un nivel medio en expectativas académicas y bajo en las expectativas familiares; mientras que los hombres manifiestan altas expectativas económicas, familiares y de bienestar emocional, aunque mantienen niveles medios en lo académico y laboral, revelando así la influencia del sexo en las expectativas estudiantiles.
- 6.4 El análisis de las dimensiones de motivación académica y expectativas de futuro muestra que las motivaciones de regulación introyectada, regulación identificada, intrínseca al conocimiento y al logro tienen una correlación positiva moderada con las expectativas de futuro, mientras que la amotivación presenta correlaciones negativas moderadas; además, se destaca que la regulación externa solo muestra correlaciones positivas significativas con las expectativas académicas, mientras que la motivación intrínseca a expectativas

estimulantes está positivamente correlacionada con las expectativas académicas, económicas y de bienestar emocional, todas con un $p < 0.01$.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1 Implementar un sistema de seguimiento mensual, el cual abarque entrevistas personalizadas y evaluaciones concisas relacionadas con la motivación y las expectativas de los estudiantes, centrándose en la detección temprana de aquellos alumnos que presenten una reducción en sus niveles de motivación o en sus expectativas, con el propósito de ofrecerles un apoyo psicológico adecuado y en el momento oportuno.
- 7.2 Establecer sesiones grupales mixtas que incluyan tanto a estudiantes masculinos como femeninos, considerando la similitud en sus niveles de motivación, en las cuales deberían centrarse en estrategias de aprendizaje efectivo, técnicas de estudio y desarrollo de habilidades académicas, con el objetivo de conservar y aumentar la motivación en todos los estudiantes.
- 7.3 Establecer un programa de apoyo psicológico específico dirigido a los estudiantes, el cual contemple tanto sesiones individuales como grupales centradas en el desarrollo de proyectos de vida, la gestión de la incertidumbre y el enriquecimiento de la perspectiva de futuro, con el fin de contribuir a abordar y mejorar las bajas expectativas académicas y laborales que han sido detectadas en este grupo.
- 7.4 Implementar sesiones de trabajo centradas en potenciar la motivación intrínseca de los alumnos, mediante actividades que fomenten el descubrimiento de intereses vocacionales, el cultivo del interés por la carrera elegida y la vinculación con objetivos personales, enfocándose particularmente en conectar la formación académica actual con las aspiraciones futuras, abarcando aspectos relacionados con el ámbito educativo, económico y el bienestar personal.

VIII. REFERENCIAS

- Abdelrahman, R. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Albor, L., y Rodríguez, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Eleuthera*, 24(1), 56–85. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4>
- Álvarez, P., López, D., y Garcés, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educación*, 57(2), 481–499. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1316>
- Araújo, A., Assis, C., Almeida, L., y Núñez, J. (2019). Un análisis de perfil latente de las expectativas académicas de estudiantes universitarios de primer curso. *Anales de Psicología*, 35(1), 58–67. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/299351>
- Ardisana, E. (2024). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. Motivation as indispensable support for learning in university students. *Revista Pedagogía Universitaria*, 17(4), 13–27.
- Arenas, M., Rivero, C., y Navarro, R. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 14(16), 35–61. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.286>
- Arroyo, M. (2023). Satisfacción con la vida, apoyo social, autoeficacia académica y motivación académica en estudiantes universitarios costarricenses. *PsicoInnova*, 7(1), 1–19. <https://doi.org/10.54376/psicoinnova.v7i1.175>
- Ayala, F. y Ruiz, J. (2022). *Motivación académica y autoconcepto en estudiantes de psicología de una universidad de Lima, 2021*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del

Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte.
<https://hdl.handle.net/11537/32192>

Barrionuevo, C., Portocarrero, E., Rojas, V., y Sánchez, R. (2021). Actitud hacia la vida y expectativa de futuro en estudiantes de educación secundaria. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(4), 567–575.

Bernal, M., Cortes, M., Fiore, C., Rivera, S., Mejía, M., y Riveros, F. (2023). Comparación de las expectativas académicas de universitarios colombianos de primer año según el nivel de escolaridad de los padres. *Psicogente, 26*(50), 1-15.
<https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6028>

Briceño, A. (2020). Factores que determinan la motivación por aprender en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas, 3*(1), 19-27.
<https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9789>

Bruno, F., Fernández, M., y Stover, J. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 37*(1), 129-144.
<https://doi.org/10.16888/http://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>

Capulle, R. (2020). *Motivación de logro académico y expectativas hacia el futuro en los estudiantes de VI ciclo de la Institución Educativa 3520 Zapan, Canta, 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/44798>

Creswell, J., y Creswell, J. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publication.

Deci, E., Ryan, R., Vallerand, R., y Pelletier, L. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26*(3–4), 325–346.
<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

- Du, G., y Lyu, H. (2021). Future Expectations and Internet Addiction Among Adolescents: The Roles of Intolerance of Uncertainty and Perceived Social Support. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.727106>
- Escobar, D., y Covarrubias, E. (2019). Expectativas académicas y laborales en estudiantes de enfermería. *Revista Ciencia y Cuidado, 16(2)*, 59–71. <https://doi.org/10.22463/17949831.1608>
- Fornell, P., Ortíz, A., Rodríguez, Á., Verdugo, L., y Sánchez, Y. (2023). Future expectations of adolescents from different social backgrounds. *Anales de Psicología, 39(2)*, 294-303. <https://doi.org/10.6018/analesps.522701>
- Gaeta, L., Rodríguez, M., Gaeta, M., y Malpica, O. (2023). Experiencias de aprendizaje y expectativas académicas en universitarios mexicanos durante la COVID-19. *Ciencia y Educación, 7(2)*, 7–22. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2.pp7-22>
- García, J., y Carrizales, D. (2021). Calidad de vida relacionada con la salud, Expectativas y Satisfacción Académica de jóvenes universitarios. *Interacciones, 7*, 1-8. <https://doi.org/10.24016/2021.v7.241>
- Gil, G., Ferriz, A., García, M., y García, S. (2020). Impacto de la Teoría de la Autodeterminación en las Necesidades Psicológicas Básicas en Alumnado de Secundaria. *Kronos, 19(2)*, 1–10. <http://hdl.handle.net/11268/9772>
- González, I., Vázquez, M., y Zavala, M. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria, 15(2)*, 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>
- González, C., y Martínez, P. (2023). Expectativas de futuro de los universitarios en su proceso de inserción socio-laboral. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 34(1)*, 83–101. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37417>

- Hattie, J., Hodis, F., y Kang, S. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Hendrie, K., y Bastacini, M. (2019). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 190-207. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Hernández, A. (2019). La motivación base fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(2), 57-61. <https://doi.org/10.15649/2346030X.569>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., y Tsuda, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42(12), 10163–10176. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>
- La Rosa, C. (2015). Perspectiva de la motivación en estudiantes universitarios para el logro de metas académica. *Revista Ciencias de la Educación*, 26(46), 197-213.
- Layza, D. (2021). *Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA): adaptación, validación y datos normativos en estudiantes de secundaria, Lima Metropolitana, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV <https://hdl.handle.net/20.500.12692/74888>
- Lourenço, A., y Paiva, M. (2022). Motivación escolar: aproximaciones teóricas al proceso de aprendizaje. *CES Psicología*, 15(2), 169–193. <https://doi.org/10.21615/cesp.5952>

- Maldonado, P., Rivadeneira, M., Campoverde, R., Muñoz, A., y Muñoz, M. (2023). Las emociones y su afectación en el sistema educativo universitario. *Ciencias Sociales y Económicas*, 7(2), 77–87. <https://doi.org/10.18779/csye.v7i2.672>
- Manzano, D., Gómez, A., Marín, L., Jiménez, J., y Valero, A. (2021). Future academic expectations and their relationship with motivation, satisfaction of psychological needs, responsibility, and school social climate: Gender and educational stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094558>
- Mercado, A., y García, M. (2022). Propiedades psicométricas de una escala de motivación académica en estudiantes universitarios mexicanos. *Know and Share Psychology*, 3(2), 7–20. <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i2.7871>
- Montero, M. (2019). *Motivación de logro académico y expectativas hacia el futuro en estudiantes adolescentes de secundaria de una Institución Educativa de Jayanca, 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles]. Repositorio de la Universidad Católica Los Ángeles. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/11428>
- Moral, E., Pedrosa, C., Gallego, L., Martínez, C., y Barreda, R. (2022). Motivación en estudiantes universitarios: metas vitales y actitudes de aprendizaje. *International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11, 1–11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4060>
- Núñez, J., Martín, J., y Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349 <http://hdl.handle.net/10553/42833>
- Ñaupas, H. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (08 de junio del 2022). *Qué debe saber acerca de la educación superior*. <https://www.unesco.org/es/higher-education/need-know>
- Pintrich, P., y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German journal of educational psychology*, 7(3), 99-107.
- Plasencia, M. (2021). *Procrastinación académica y expectativas hacia el futuro en estudiantes de una universidad pública de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/28269>
- Ramírez, M. (2022). *Motivación académica y perspectiva temporal en estudiantes universitarios* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio de la universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/29164>
- Reino, R., y Torres, G. (2019). El rendimiento académico asociado a la percepción del tiempo futuro. *Revista cubana de educación superior*, 38(4), 1-10. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2245>
- Rigby, C., y Ryan, R. (2018). Self-Determination Theory in Human Resource Development: New Directions and Practical Considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 133–147. <https://doi.org/10.1177/1523422318756954>
- Rubio, I., Ruiz, N., Ángel, N., y Martínez, M. (2022). Motivational Profile, Future Expectations, and Attitudes toward Study of Secondary School Students in Spain: Results of the PISA Report 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073864>
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68

- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Psicología del Aprendizaje en Educación Superior*. Visión Universitaria.
- Sánchez, Y., y Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32(2), 545–554. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>
- Sánchez, M., Corral, S., Llamas, M., González, G. (2023). Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional. *Revista de Educación*, 399, 11-37. <https://hdl.handle.net/11162/238643>
- Schunk, D., y DiBenedetto, M. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-46. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Shulman, S., y Nurmi, J. (2010). Dynamics of goal pursuit and personality make-up among emerging adults: Typology, change over time, and adaptation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 57–70. <https://doi.org/10.1002/cd.281>
- Soares, A., Monteiro, M., Medeiros, H., de Almeida Maia, F., y de Souza, R. (2021). Academic adaptation to the university: relationships among motivation, expectations and social skills. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1–8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072>
- Tasayco, D., Benites, M., y Luque, M. (2023). Practicas de los jóvenes universitarios en tiempo de pandemia covid-19. Familia, educación virtual y expectativas de futuro. *Scientia*, 24(24), 35-46. <https://doi.org/10.31381/scientia.v24i24.5461>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>

- Verdugo, L., y Sánchez, Y. (2022). Psychological and Social Adjustment as Antecedents of High School Students' Future Expectations. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 39–53. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.1>
- Verdugo, L., Freire, T., y Sánchez, Y. (2018). Las relaciones entre autopercepciones y expectativas futuras: un estudio con preadolescentes españoles y portugueses. *Revista de Psicodidactica*, 23(1), 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.005>
- Vergara, J., Valle, M., Díaz, A., Matos, L., y Pérez, M. (2019). Perfiles motivacionales relacionados con la satisfacción académica de estudiantes universitarios TT - Motivational profiles related to the academic satisfaction of university students. *An. Psicol*, 35(3), 464–471. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-190034>
- Wang, R., Wang, M., y Georgiev, G. (2023). The Influence of Personal Evaluation and Social Support on Career Expectations of College Students. *Behavioral Sciences*, 13(12), 1-14. <https://doi.org/10.3390/bs13120992>

IX. ANEXOS

Anexo A. Escala de Expectativas de Futuro

Esta escala permitirá conocer tus perspectivas y expectativas de futuro tras tu paso por la universidad. Considera atentamente cada enunciado y selecciona la respuesta que represente con mayor exactitud tus pensamientos y emociones sobre tus expectativas. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es que respondas de manera sincera.

Estoy seguro/a de que no ocurrirá	Es difícil que ocurra	Puede que sí, puede que no	Probablemente ocurra	Estoy seguro de que ocurrirá
1	2	3	4	5

Aprobare exitosamente los cursos de la universidad.	1	2	3	4	5
Encontraré un trabajo que me guste.	1	2	3	4	5
Tendré mucho dinero.	1	2	3	4	5
Encontraré una persona con quien formar una pareja estable.	1	2	3	4	5
Me sentiré seguro y viviré tranquilo.	1	2	3	4	5
Ingresaré a las fuerzas armadas o la policía nacional.	1	2	3	4	5
Encontraré un trabajo bien pagado	1	2	3	4	5
Compraré un carro propio.	1	2	3	4	5
Me casaré y viviré con mi pareja.	1	2	3	4	5
Seré admirado y respetado por los demás.	1	2	3	4	5
Estudiaré diplomados o una maestría	1	2	3	4	5
Conseguiré un empleo estable.	1	2	3	4	5
Tendré una casa grande y bonita.	1	2	3	4	5
Tendré hijos.	1	2	3	4	5
Seré una persona exitosa.	1	2	3	4	5
Terminaré mis estudios superiores, técnicos o universitarios.	1	2	3	4	5
Tendré mi propio negocio	1	2	3	4	5
Viajaré por el mundo y conoceré muchos lugares.	1	2	3	4	5
Seré un/a buen/a padre/madre.	1	2	3	4	5
Seré muy feliz	1	2	3	4	5

Anexo B. Escala de motivación académica

Esta escala representa un conjunto de enunciados diseñados para conocer qué te impulsa asistir a la universidad. Para completar la escala proporcionada, considere detenidamente cada enunciado y elija la respuesta que represente con mayor exactitud sus pensamientos y emociones. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es que respondas de manera sincera.

Nunca	Casi Nunca	Regularmente	Casi siempre	Siempre	
1	2	3	4	5	
Porque sólo con secundaria completa no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5
Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
Porque pienso que me ayudará a conocer mejor mi carrera.	1	2	3	4	5
Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5
Siento que pierdo el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5
Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5
Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5
Para poder conseguir un buen puesto de trabajo.	1	2	3	4	5
Porque me permitirá encontrar un trabajo vinculado a mi profesión.	1	2	3	4	5
Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5
Al iniciar la universidad estaba muy mortificado(a) ahora tengo dudas si debería continuar.	1	2	3	4	5
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5
Porque estar en la universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5
Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	1	2	3	4	5
Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5
Porque me ayudará a elegir mi área profesional.	1	2	3	4	5
Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	1	2	3	4	5
No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5
Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5
Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5
Para que en el futuro tenga comodidades.	1	2	3	4	5
Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
Porque me hará un buen profesional.	1	2	3	4	5
Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes.	1	2	3	4	5
No encuentro el sentido de ir a la universidad.	1	2	3	4	5
Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	1	2	3	4	5
Porque quiero ser un profesional exitoso.	1	2	3	4	5

Anexo C. Baremos

Motivación académica Bajo (27-62) Medio (63-99) Alto (100-35)	Regulación Externa	Bajo	4-9
		Medio	10-14
		Alto	15-20
	Regulación Introyectada	Bajo	4-9
		Medio	10-14
		Alto	15-20
	Regulación Identificada	Bajo	4-9
		Medio	10-14
		Alto	15-20
	Intrínseca al conocimiento	Bajo	3-6
		Medio	7-11
		Alto	12-15
	Intrínseca al logro	Bajo	4-9
		Medio	10-14
		Alto	15-20
Intrínseca a expectativas estimulantes	Bajo	4-9	
	Medio	10-14	
	Alto	15-20	
Amotivación	Bajo	4-9	
	Medio	10-14	
	Alto	15-20	
Expectativas de Futuro Bajo (20-46) Medio (47-73) Alto (74-100)	Expectativas Académicas	Bajo	4-9
		Medio	10-14
		Alto	15-20
	Expectativas Laborales	Bajo	4-9
		Medio	10-14
		Alto	15-20
	Expectativas Económicas	Bajo	4-9
		Medio	10-14
		Alto	15-20
	Expectativas Familiares	Bajo	4-9
		Medio	10-14
		Alto	15-20
Expectativas de Bienestar Personal	Bajo	4-9	
	Medio	10-14	
	Alto	15-20	

Anexo D. Consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Cómo parte de mi proceso para obtener la licenciatura en psicología, me encuentro desarrollando la investigación titulada “MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y EXPECTATIVAS DE FUTURO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA”. Me dirijo a usted para solicitar su apoyo para completar dos escalas que permitirá cumplir con los objetivos de la investigación.

Sus respuestas serán anónimas y se mantendrán en confidencialidad. Los datos recogidos sólo servirán para fines de la investigación, es decir, se utilizarán de forma agregada para analizar los resultados. Por ello, se le pide completar con sinceridad cada enunciado.

Al realizar el llenado de las escalas de evaluación, se considerará que ha dado su consentimiento para participar en este proyecto de investigación. De igual manera se agradece por su tiempo y participación.

Datos sociodemográficos

Sexo: _____

Edad: _____