

## Análisis Motivacional del Alumnado Universitario Transfronterizo de Ceuta y Melilla

Lionel Sánchez-Bolívar<sup>1</sup>; Sergio Escalante-González<sup>2</sup>; Asunción Martínez-Martínez<sup>3</sup>

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Febrero 2021 / Aceptado: Marzo 2021

**Resumen.** Introducción: La motivación es uno de los principales factores psicológicos que influye en el éxito académico del alumnado universitario, así como en el fracaso académico y/o el abandono del mismo. En este estudio, con un diseño descriptivo, de carácter transversal, participaron un total de 292 estudiantes universitarios (195 mujeres y 97 hombres) matriculados en la Universidad de Granada, en los Campus de Ceuta y de Melilla, con el objetivo de analizar la motivación en relación a la religión y la titulación de este alumnado. Metodología: Respondieron a un instrumento cuantitativo formado por un cuestionario sociodemográfico ad-hoc y a la Escala de Motivación Situacional de Guay, Vallerand y Blanchard (2000) adaptada al español por Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009). Resultados: Entre los resultados cabe destacar que el alumnado cristiano cuenta con valores medios de motivación intrínseca superiores a los del alumnado musulmán. Asimismo, el alumnado del grado en Administración y Dirección de Empresas es el que obtiene valores más bajos de motivación intrínseca. El alumnado del grado en Educación Infantil es el que se encuentra más motivado intrínsecamente, correspondiéndose este hecho con el carácter vocacional de la titulación. En cuanto a la relación entre las dimensiones, existe una relación negativa significativa entre la motivación intrínseca y la amotivación, por lo que el alumnado que se encuentra intrínsecamente motivado tiene menos riesgo de desmotivación. Asimismo, la regulación introyectada tiene una relación positiva con la motivación intrínseca y negativa con la amotivación, por lo que el alumnado que manifiesta una mayor regulación interna adquiere una mayor motivación intrínseca y una menor amotivación. Discusión y conclusiones: Los resultados de este estudio destacan la repercusión que tiene la motivación del alumnado universitario sobre sus decisiones, así como el papel del género, la religión y la titulación universitaria como reguladores motivacionales.

**Palabras clave:** contexto transfronterizo; estudiantes; motivación; universidad.

## [en] Motivational Analysis of the Cross-border University Students from Ceuta and Melilla

**Abstract.** Introduction: Motivation is one of the main psychological factors that influence the academic success of university students, as well as academic failure and / or dropout. In this study, with a descriptive, cross-sectional design, a total of 292 university students (195 women and 97 men) enrolled at the University of Granada, at the Ceuta and Melilla Campus participated, with the aim of analyzing motivation in relation to religion and the qualification of this student body. Method: They answered a quantitative instrument consisting of an ad-hoc sociodemographic questionnaire and the Guay, Vallerand and Blanchard Situational Motivation Scale (2000) adapted to Spanish by Martín-Albo, Núñez and Navarro (2009). Results: Among the results, it should be noted that Christian students have higher intrinsic motivation values than those of Muslim students. Likewise, the students of the degree in Business Administration and Management are those who obtain lower values of intrinsic motivation. The students of the degree in Early Childhood Education are the most intrinsically motivated, this fact corresponding to the vocational nature of the degree. Regarding the relationship between dimensions, there is a significant negative relationship between intrinsic motivation and amotivation, so that students who are intrinsically motivated have less risk of demotivation. Likewise, introjected regulation has a positive relationship with intrinsic motivation and negative with amotivation, so that students who show greater internal regulation acquire greater intrinsic motivation and less amotivation. Discussion and conclusion: The results of this study highlight the impact of the motivation of university students on their decisions, as well as the role of gender, religion and university degree as motivational regulators..

**Keywords:** cross-border context; students; motivation; university.

<sup>1</sup> Centro de trabajo (país). Universidad de Granada (España)  
E-mail: [lionelsanchez@correo.ugr.es](mailto:lionelsanchez@correo.ugr.es)

<sup>2</sup> Centro de trabajo (país). Universidad de Granada (España)  
E-mail: [sescalante@correo.ugr.es](mailto:sescalante@correo.ugr.es)

<sup>3</sup> Centro de trabajo (país). Universidad de Granada (España)  
E-mail: [asuncionmm@ugr.es](mailto:asuncionmm@ugr.es)

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Variables e instrumentos. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de los datos. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Sánchez-Bolívar, L.; Escalante-González, S.; Martínez-Martínez, A. (2021). Análisis Motivacional del Alumnado Universitario Transfronterizo de Ceuta y Melilla. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 405-414.

## 1. Introducción

Durante el periodo de formación universitaria, un aspecto determinante del éxito académico, o de abandono del mismo, es qué impulsa al alumnado universitario a iniciarse en una determinada titulación y a continuarla. En este sentido, se entiende la motivación como el proceso psicológico que empuja a la persona a tomar una decisión determinada, actuar consecuentemente y repetir la acción en función del resultado, repitiendo en caso positivo y extinguiéndose la conducta en caso negativo (McClelland, 1965).

Siguiendo esta línea, Deci y Ryan (1985) plantean dos teorías que giran en torno a la motivación: la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory), que postula que existe un impulso intrínseco en cada decisión y acto que las personas desarrollan en su vida diaria. Por otro lado, y tras advertir que el locus motivacional de las personas, en algunas circunstancias no dependía de ellas en sí, sino que la decisión que tomaban, o la ejecución de la misma, venía condicionada por un agente externo, es decir, un resultado o un beneficio final favorable para la persona, dando lugar a la Teoría de la Integración Orgánica (Organic Integration Theory).

Teniendo como referente a estas dos teorías Ryan y Deci (2017) explican que existen dos procesos, uno mediante el cual una motivación inicialmente extrínseca, donde el activador motivacional es externo, puede terminar por provocar que a la persona le motive el acto en sí, es decir, un proceso de internalización del agente motivacional. Por otro lado, y como contraposición al anterior, existe un proceso de externalización motivacional, en el que el resultado del acto decidido comienza a provocar más placer que el acto en sí.

En ambos procesos (externalización e internalización), se dan varias fases donde predomina en mayor medida el estímulo externo o interno, conceptualizando estos estadios como regulación. Ryan y Deci (2017) establecen cinco tipos de regulación motivacional: en un polo la regulación externa (donde el agente motivador es externo, es decir, motivación extrínseca), en el polo opuesto se encuentra la regulación interna (motivación intrínseca).

Entre ambas se sitúan tres regulaciones que los autores consideran extrínsecas, puesto que conciben que la motivación cesa de ser intrínseca en el momento en el que el activador no es el hecho en sí sólo, sino que intervienen más agentes en la activación motivacional; estas tres regulaciones son: la regulación introyectada, donde el locus motivacional es bastante externo, aunque comienza a sentirse motivado al realizar la acción; la regulación identificada, donde el locus motivacional continúa siendo externo pero se ha interiorizado y la acción es en sí otro agente motivacional junto con el estímulo extrínseco; la regulación integradora implica que se desarrolla la acción porque el individuo se motiva con la misma, pero aún sigue existiendo un estímulo extrínseco.

Como se aprecia, Ryan y Deci (2017) no contemplan la posibilidad de carecer de motivación, es decir, de que las personas estén desmotivadas, sino que plantean el concepto de amotivación, como una situación en la que el individuo percibe que no existe relación entre sus acciones y el resultado de las mismas, es decir, percibe una desconexión en el esquema procesual cognición-motivación-acción-resultado. Esto provoca un descenso en el grado de motivación, puesto que el individuo no se encuentra motivado ni extrínseca ni intrínsecamente, pero tampoco llega a estar desmotivado.

Todo lo mencionado conforma el proceso motivacional, tanto en su vertiente primaria como en la secundaria. En este proceso se han de tener en cuenta las dimensiones de la motivación académica: el componente de valor, caracterizado por ser la importancia que la persona da a la decisión que va a tomar; el componente de expectativa, siendo este la evaluación previa que el sujeto hace de sus acciones y los efectos que tendrán para sí mismo; y, el componente afectivo, que es la sensación que le provoca la acción que va a realizar (Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002; Hernández-García, Soler-Vázquez, Núñez-Pérez, González-Pienda y Álvarez-Pérez, 1998).

Castro-Sánchez, Zurita-Ortega y Chacón-Cuberos (2019) definen la motivación como una variable fundamental dentro del análisis del éxito y rendimiento académico de los estudiantes de grado universitario.

Como se refleja en la Tabla 1, son muchas las investigaciones que se llevan a cabo en materia de motivación del alumnado universitario. En cuanto a la titulación en la que se han medido los índices de motivación, se han desarrollado, principalmente, en los grados universitarios de Educación Física (Castro-Sánchez, Zurita-Ortega y Chacón-Cuberos, 2019; Silva, Sicilia, Burgueño y Lirola, 2019; Hortigüela, Salicetti y Hernández, 2017) y Educación Primaria (Van Blankenstein et al., 2019; Hinojo-Lucena, Mingorance-Estrada, Trujillo-Torres, Aznar-Díaz y Cáceres-Reche, 2018).

En estas investigaciones se define la motivación como un parámetro psicosocial que explica en gran medida el logro académico y el compromiso del alumnado con su propia formación (Silva, Sicilia, Burgueño y Lirola, 2019).

Tabla 1. Principales estudios realizados en población universitaria

| Autor/es   | Área del estudio de la motivación   |
|--|---|
| Castro-Sánchez, Zurita-Ortega y Chacón-Cuberos, 2019                                 | Motivación en el alumnado universitario de los grados en Educación Física de España y Rumanía.  |
| Van Blankenstein et al., 2019  | Motivación intrínseca y autoeficacia en alumnado del Grado en Educación Primaria de Holanda.  |
| Silva, Sicilia, Burgueño y Lirola, 2018  | Motivación (regulación motivacional) en alumnado universitario del grado de Educación Física de la Universidad de Sao Paulo.            |
| Hinojo-Lucena, Mingorance-Estrada, Trujillo-Torres, Aznar-Díaz y Cáceres-Reche, 2018 | Motivación en el alumnado universitario del grado de Educación Primaria con mención en Educación Primaria de la Universidad de Granada. |
| Hortigüela, Salicetti y Hernández, 2017  | Relación entre motivación y gasto calórico en alumnado universitario de Educación Física.   |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar, mediante los estudios reseñados en la Tabla 1, en el alumnado universitario, la motivación se encuentra relacionada con el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia y la autorregulación. Por tanto, el alumnado universitario va a establecer una íntima relación entre su nivel motivacional y la imagen social que proyecta, la que tiene de sí mismo y la repercusión que tiene en su entorno tanto personal como educativo, académico y profesional.

La situación geográfica nos lleva a contemplar la religión como variable que influye en la motivación de los universitarios, así como en su desarrollo psicológico y social. Desde que nace, el ser humano se encuentra dentro de una determinada cultura que le instruye en los valores sociales y normas que se hayan establecido.

La familia, como agente socializador y cultural primario, va a influenciar en la percepción del individuo respecto a lo que le motiva o no. El encontrarse dentro de una cultura es por sí un activador de la motivación, mientras que la exclusión de la misma es un inhibidor.

La cultura religiosa predominante en una sociedad va a influir directamente en el individuo, por lo que en sociedades con diversidad cultural va a existir un mayor número de activadores motivacionales (y más variados) que en sociedades donde se encuentre una sola cultura (Markus, 2016).

En este sentido, cada cultura establece qué valores sociales son activadores motivacionales y cuáles no lo son, por lo que no compartirlos puede ser causa de exclusión social.

Las ciudades transfronterizas se caracterizan por ser un punto de encuentro cultural y religioso. En el caso de Ceuta y Melilla, cohabitan dentro de las mismas cuatro culturas religiosas: cristiana, musulmana, judía e hindú, junto con la población atea que no profesa ninguna religión.

Dada la relación tan intensa entre la motivación y las variables mencionadas, es necesario determinar qué influencia ejerce la una sobre las otras y si existen diferencias motivacionales entre el alumnado universitario procedente de diversos géneros, religiones y titulaciones universitarias, para poder desarrollar una formación universitaria diversa y plural.

Dada la ausencia de estudios que relacionen las variables de género, religión y titulación universitaria con la motivación, así como para establecer un patrón relacional entre la cultura religiosa y la motivación de los estudiantes a la hora de cursar una titulación, se plantea el presente estudio de la motivación en el alumnado transfronterizo de Ceuta y de Melilla. Para ello se han planteado los siguientes objetivos:

- Describir y analizar las variables edad, género, religión, campus de estudios y titulación cursada.
- Relacionar las variables anteriormente descritas con la motivación del alumnado y analizar el grado de relación entre las variables.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La presente investigación emplea un diseño descriptivo y exploratorio, de carácter transversal, empleando un estudio relacional para analizar el grado de relación entre las variables definidas. Para la selección de la muestra, se llevó a cabo un muestreo, de tipo no probabilístico, por conveniencia.

La muestra está compuesta por 292 estudiantes de grado matriculados en los Campus de Ceuta y Melilla (Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social, Educación Primaria y Actividad Física y del Deporte, Administración de Empresas, Administración y Dirección de Empresas y Derecho, Relaciones Laborales, Ingeniería Informática, enfermería y Fisioterapia), con una edad media de 22,03 años, donde el 66,8% (N=195) eran mujeres y el 33,2% (N=97) hombres (tabla 2).

## 2.2. Variables e instrumento

Para las variables sociodemográficas se empleó un cuestionario ad-hoc mediante el que se medía: edad, género (hombre o mujer), campus de estudios (Ceuta o Melilla), religión (cristiana/católica, judía/hebraica, musulmana, hindú y otras), titulación cursada (Grado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Ingeniería Informática, Administración y Dirección de Empresas, Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Enfermería, Fisioterapia, Administración y Dirección de Empresas y Derecho, y Relaciones Laborales y Recursos Humanos) y motivo de matriculación (expectativa familiar, tener título para trabajar, satisfacción personal, optar a una mejor categoría laboral, encontrarse en paro, aumentar el currículum, tener más conocimientos profesionales, falta de opciones y otro).

La medición de la motivación se llevó a cabo mediante la adaptación de la Escala de Motivación Situacional (Situational Motivation Scale), creada y validada por Guays, Vallerand y Blanchard (2000), desarrollada por Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009).

La escala consta de 16 ítems, en una escala Likert de 1 a 7 (donde 1 equivale a nada, 2 a muy poco, 3 un poco, 4 a moderadamente, 5 a suficiente, 6 a mucho y 7 a totalmente), que evalúan cuatro dimensiones: motivación intrínseca (evaluada por los ítems 1, 5, 9 y 13), regulación identificada (evaluada por los ítems del 2, 6, 10, 14), regulación externa (evaluada por los ítems 3, 7, 11, 15), y amotivación (evaluada por los ítems 4, 8, 12 y 16). Para la presente investigación, este instrumento determinó una fiabilidad de  $\alpha=,86$  para la subescala de motivación intrínseca,  $\alpha=,75$  en la subescala que medía la regulación identificada,  $\alpha=,70$  en la subescala para la medición de la regulación externa y  $\alpha=,77$  para la amotivación.

## 2.3. Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados durante los meses de abril y mayo de 2019, encontrándose el investigador en el lugar de realización para resolver cualquier duda que pudiese plantear el mismo. Para el alumnado de Melilla, dada la imposibilidad de desplazamiento se realizó mediante una versión digital del cuestionario en Google Drive. En el mismo se informaba de que, al cumplimentar el mismo, daban su consentimiento para la participación en el estudio.

Tras la recogida de datos se procedió a su organización y codificación, proceso en el que se detectaron un total de 8 cuestionarios indebidamente cumplimentados, por lo que se procedió a su descarte, por las deficiencias que estos presentaban, tales como tener más del 50% de los ítems en blanco.

## 2.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los resultados se ha empleado el software estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 25.0. El análisis se ha desarrollado mediante el uso de descriptivos, frecuencias, medias y desviaciones típicas, para el estudio relacional se ha empleado el ANOVA de un factor para medir el nivel de relación de las variables y la correlación bivariada de Pearson para estipular el grado de relación entre las mismas.

## 3. Resultados

Entre la población seleccionada, como se refleja en la tabla 2, del total de la muestra seleccionada, la población es mayoritariamente femenina (66,8%, N=195), doblando ésta a la población masculina (33,2%, N=97). En cuanto al campus de procedencia, la población procedente del campus de Ceuta (78,4%, N= 229) supera a la de Melilla (21,6%; N= 63).

Tabla 2. Datos sociodemográficos (Género, Campus, Religión y Titulación cursada)

|           |  |               |        | Género        | N (%)          | Total (%)                              |                       |        |              |               | Género          | N (%)        | Total (%) |               |                |             |
|-----------|--|---------------|--------|---------------|----------------|--|-----------------------|--------|--------------|---------------|-----------------|--------------|-----------|---------------|----------------|-------------|
| Población |  |               |        | Hombre        | 97<br>(33,2%)  | 292<br>(100%)                          | Ed. Infantil<br>Mujer |        | Hombre       | 8<br>(2,7%)   | 36<br>(12,3%)   | Ed. Primaria |           | Hombre        | 16<br>(5,5%)   | 41<br>(14%) |
|           |  |               |        | Mujer         | 195<br>(66,8%) |  |                       |        | Mujer        | 28<br>(9,6%)  |                 |              |           | Mujer         | 25<br>(8,6%)   |             |
| Campus    |  | Ceuta         | Hombre | 70 (24%)      | 229<br>(78,4%) | Ed. Social                             |                       | Hombre | 7 (2,4%)     | 33<br>(11,3%) | ADE             |              | Hombre    | 24 (8,2%)     | 54<br>(18,5%)  |             |
|           |  |               | Mujer  | 159 (54,5%)   |                |  |                       | Mujer  | 26<br>(8,9%) |               |                 |              | Mujer     | 30<br>(10,3%) |                |             |
|           |  | Melilla       | Hombre | 27 (9,2%)     | 63 (21,6%)     | Ed. Primaria y CC. Act. Fis. y Deporte |                       | Hombre | 15<br>(5,1%) | 20<br>(6,8%)  | Enfermería      |              | Hombre    | 23<br>(7,9%)  | 101<br>(34,6%) |             |
|           |  |               | Mujer  | 36<br>(12,3%) |                |  |                       | Mujer  | 5 (1,7%)     |               |                 |              | Mujer     | 78<br>(26,7%) |                |             |
| Religión  |  | Crist. Catól. | Hombre | 52 (17,8%)    | 163<br>(55,8%) | ADE y Derecho                          |                       | Hombre | 3 (1,0%)     | 6<br>(2,1%)   | RR. LL y RR. HH |              | Hombre    | 1 (0,3%)      | 1<br>(0,3%)    |             |
|           |  |               | Mujer  | 111 (38%)     |                |  |                       | Mujer  | 3 (1,0%)     |               |                 |              | Mujer     | 0 (0,0%)      |                |             |
|           |  | Musul.        | Hombre | 21 (7,2%)     | 75 (25,7%)     |  |                       |        |              |               |                 |              |           |               |                |             |
|           |  |               | Mujer  | 54<br>(18,5%) |                |  |                       |        |              |               |                 |              |           |               |                |             |
|           |  | Hindú         | Hombre | 1(0,3%)       | 1 (0,3%)       |  |                       |        |              |               |                 |              |           |               |                |             |
|           |  |               | Mujer  | 0 (0,0%)      |                |  |                       |        |              |               |                 |              |           |               |                |             |
|           |  | Otras         | Hombre | 23 (7,9%)     | 53 (18,2%)     |  |                       |        |              |               |                 |              |           |               |                |             |
|           |  |               | Mujer  | 30<br>(10,3%) |                |  |                       |        |              |               |                 |              |           |               |                |             |

Nota: Crist. Catól. Religión Cristiana/Católica; Musul. Religión Musulmana; Ed. Infantil Grado en Educación Infantil; Ed. Primaria Grado en Educación Primaria; Ed. Social Grado en Educación Social; ADE Grado en Administración y Dirección de Empresas; Ed. Primaria y CC. Act. Fis. Y Deporte Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y Deporte; RR. LL y RR. HH Grado en Relaciones Laboral y Recursos Humanos.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, la religión con mayor representación en la muestra es la de alumnado de religión cristiana/católica (55,8%, N=163), siguiendo la religión musulmana (25,7%, N=75) y, en tercer lugar, otras religiones (18,2%, N=53).

En cuanto a la titulación cursada, la titulación con mayor presencia es la del grado en Enfermería (34,6%, N=101), seguida del grado en Administración y Dirección de Empresas (18,5%, N=54). Cabe destacar la baja representatividad que tienen el doble grado de Administración y Dirección de Empresas y Derecho (2,1%, N=6) y el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (0,03%, N=1).

En cuanto al género y la titulación, se puede observar que existe una predominancia de la población femenina en todas las titulaciones salvo en el grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, donde existe una población eminentemente masculina (5,1%, N=15).

En la tabla 3, se reflejan los valores medios de todas y cada una de las dimensiones (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación), establecidos estos por los valores medios obtenidos por los ítems que conforman cada una. Como se puede observar, las opciones con mayores valores son la regulación identificada (M= 6,13; DT=0,92) y la motivación intrínseca (M=5,11; DT=1,42), por lo que la población cuenta con un nivel medio-alto de motivación intrínseca y un bajo nivel de amotivación (M= 1,81; DT= 1,09).

Tabla 3. Valores medios del cuestionario

| Dimensiones             | Media | Desv. Típ. |
|-------------------------|-------|------------|
| Motivación Intrínseca   | 5,11  | 1,42       |
| Regulación Identificada | 6,13  | ,92        |
| Regulación Externa      | 3,50  | 1,44       |
| Amotivación             | 1,81  | 1,09       |

Fuente: elaboración propia.

En la relación entre la religión y la motivación, como se puede apreciar en la tabla 4, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “motivación intrínseca” ( $p=,002$ ), encontrándose el valor medio motivacional superior en la religión cristiana/católica ( $M=5,37$ ;  $DT= 1,27$ ), por lo que el alumnado manifiestamente cristiano/católico cuenta con valores medios de motivación superiores a los de religión musulmana.

Tabla 4. Relación entre Religión y la Motivación

|           |                    | N   | M    | DT   | Sig. |
|-----------|--------------------|-----|------|------|------|
| <b>MI</b> | Cristiana/Católica | 163 | 5,37 | 1,27 | ,002 |
|           | Musulmana          | 75  | 4,88 | 1,56 |      |
|           | Hindú              | 1   | 7,00 |      |      |
|           | Otra               | 53  | 4,63 | 1,51 |      |
|           | Total              | 292 | 5,11 | 1,42 |      |
| <b>RI</b> | Cristiana/Católica | 163 | 6,25 | ,89  | ,034 |
|           | Musulmana          | 75  | 6,00 | ,99  |      |
|           | Hindú              | 1   | 7,00 |      |      |
|           | Otra               | 53  | 5,90 | ,89  |      |
|           | Total              | 292 | 6,13 | ,93  |      |
| <b>RE</b> | Cristiana/Católica | 163 | 3,57 | 1,51 | ,131 |
|           | Musulmana          | 75  | 3,55 | 1,43 |      |
|           | Hindú              | 1   | 5,50 |      |      |
|           | Otra               | 53  | 3,19 | 1,17 |      |
|           | Total              | 292 | 3,50 | 1,44 |      |
| <b>AM</b> | Cristiana/Católica | 163 | 1,72 | 1,06 | ,002 |
|           | Musulmana          | 75  | 1,82 | 1,07 |      |
|           | Hindú              | 1   | 5,50 |      |      |
|           | Otra               | 53  | 2,01 | 1,14 |      |
|           | Total              | 292 | 1,81 | 1,10 |      |

MI: Motivación Intrínseca; RI: Regulación identificada; RE: Regulación Eterna; AM: Amotivación.

M: Valores medios de la escala

Fuente: elaboración propia.

En el polo opuesto de la motivación, en la dimensión “amotivación”, también se han hallado diferencias estadísticamente significativas ( $p<,05$ ), contando la religión musulmana con valores medios de amotivación ( $M=1,82$ ;  $DT=1,07$ ) superiores a los de religión cristiana/católica ( $M=1,72$ ;  $DT= 1,06$ ). En cuanto a la regulación motivacional, no existen diferencias significativas a nivel estadístico ( $p>,05$ ) en la dimensión “regulación extrínseca” ( $p=,131$ ), pero se han hallado diferencias estadísticamente significativas ( $p<,05$ ) en “regulación identificada” ( $p=,034$ ), contando la población cristiana/católica ( $M=6,25$ ;  $DT=0,89$ ) con valores medios superiores a los de la población estudiantil musulmana ( $M=6$ ;  $DT=,99$ ), por lo que el alumnado cristiano/católico interioriza con mayor facilidad los activadores extrínsecos que el alumnado musulmán.

En la tabla 5 se reflejan los valores medios de motivación en relación a la titulación cursada por el alumnado.

Tabla 5. Relación entre la titulación y la motivación del alumnado

|           |  | N   | M    | DT   | Sig. |
|-----------|--|-----|------|------|------|
| <b>MI</b> | Ed. Infantil                                     | 36  | 5,53 | 1,37 | ,000 |
|           | Ed. Primaria                                     | 41  | 4,70 | 1,58 |      |
|           | Ed. Social                                       | 33  | 4,98 | 1,61 |      |
|           | ADE  | 54  | 4,42 | 1,30 |      |
|           | Ed. Primaria y CC. de la Act. Fís. y del Deporte | 20  | 5,48 | 0,94 |      |
|           | Enfermería                                       | 101 | 5,49 | 1,25 |      |
|           | ADE y Dº   | 6   | 4,88 | 1,96 |      |
|           | RR. LL. y RR. HH.                                | 1   | 5,75 |      |      |
|           | Total  | 292 | 5,11 | 1,42 |      |

|           |  | <b>N</b> | <b>M</b> | <b>DT</b> | <b>Sig.</b> |
|-----------|--|----------|----------|-----------|-------------|
| <b>RI</b> | Ed. Infantil                                     | 36       | 6,42     | 0,88      | ,153        |
|           | Ed. Primaria                                     | 41       | 5,85     | 1,13      |             |
|           | Ed. Social                                       | 33       | 5,91     | 0,97      |             |
|           | ADE  | 54       | 6,20     | 0,69      |             |
|           | Ed. Primaria y CC. de la Act. Fís. y del Deporte | 20       | 6,18     | 0,63      |             |
|           | Enfermería                                       | 101      | 6,18     | 0,94      |             |
|           | ADE y Dº   | 6        | 5,75     | 1,48      |             |
|           | RR. LL. y RR. HH.                                | 1        | 6,25     |           |             |
|           | Total  | 292      | 6,13     | 0,93      |             |
| <b>RE</b> | Ed. Infantil                                     | 36       | 3,53     | 1,53      | ,379        |
|           | Ed. Primaria                                     | 41       | 3,52     | 1,53      |             |
|           | Ed. Social                                       | 33       | 3,66     | 1,29      |             |
|           | ADE  | 54       | 3,73     | 1,58      |             |
|           | Ed. Primaria y CC. de la Act. Fís. y del Deporte | 20       | 2,99     | 1,30      |             |
|           | Enfermería                                       | 101      | 3,36     | 1,30      |             |
|           | ADE y Dº   | 6        | 4,00     | 2,26      |             |
|           | RR. LL. y RR. HH.                                | 1        | 5,25     |           |             |
|           | Total  | 292      | 3,50     | 1,44      |             |
| <b>AM</b> | Ed. Infantil                                     | 36       | 1,65     | 0,96      | ,010        |
|           | Ed. Primaria                                     | 41       | 2,06     | 1,18      |             |
|           | Ed. Social                                       | 33       | 2,05     | 1,25      |             |
|           | ADE  | 54       | 1,94     | 1,18      |             |
|           | Ed. Primaria y CC. de la Act. Fís. y del Deporte | 20       | 1,81     | 1,05      |             |
|           | Enfermería                                       | 101      | 1,55     | 0,90      |             |
|           | ADE y Dº   | 6        | 3,00     | 1,74      |             |
|           | RR. LL. y RR. HH.                                | 1        | 1,50     |           |             |
|           | Total  | 292      | 1,81     | 1,10      |             |

Fuente elaboración propia.

Como se puede comprobar en la tabla 5, existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) en la dimensión “motivación intrínseca” ( $p = ,000$ ) y la titulación, siendo el alumnado de grado en Educación Infantil ( $M = 5,53$ ;  $DT = 1,37$ ) el que cuenta con valores medios superiores al resto, mientras que el alumnado menos motivado intrínsecamente es el alumnado del grado en Administración y Dirección de Empresas ( $M = 4,42$ ;  $DT = 1,30$ ). No se han detectado diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ) en las dimensiones “regulación identificada” ( $p = ,153$ ) ni “regulación externa” ( $p = ,379$ ).

En cuanto a los niveles de “amotivación”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ), situándose los valores medios de amotivación superiores en el grado de Administración y Dirección de Empresas y Derecho ( $M = 3,00$ ;  $DT = 1,74$ ) y en el grado de Educación Primaria ( $M = 2,06$ ;  $DT = 1,18$ ), pudiéndose deber esto a la desconexión que existe entre ambas titulaciones y el mercado laboral al que están enfocadas en las ciudades de Ceuta y Melilla, por lo que el alumnado se matricula por no existir más variedad formativa, pero no existe un mercado laboral amplio que los acoja una vez finalizados los estudios de grado. Contrastando con lo anterior, el nivel más bajo de amotivación se encuentra en el grado en Enfermería ( $M = 1,55$ ;  $DT = ,90$ ), coincidiendo este hecho con el carácter vocacional de la profesión para que se forma al alumnado y la oferta laboral de ambas ciudades en el área sanitaria.

Tabla 6. Coeficientes de correlación entre religión, formación, motivación intrínseca, regulación introyectada, regulación eterna y amotivación

|           |                        | MI | RI     | RE    |
|-----------|------------------------|----|--------|-------|
| <b>MI</b> | Correlación de Pearson | 1  | ,597** | -,102 |
|           | Sig. (bilateral)       |    | ,000   | ,081  |
|           | N                      |    | 292    | 292   |
| <b>RI</b> | Correlación de Pearson |    | 1      | -,090 |
|           | Sig. (bilateral)       |    |        | ,124  |
|           | N                      |    |        | 292   |
| <b>RE</b> | Correlación de Pearson |    |        | 1     |
|           | Sig. (bilateral)       |    |        |       |
|           | N                      |    |        |       |

\*\*La correlación es significativa al nivel,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 6, la “motivación intrínseca” correlaciona significativamente ( $p < ,01$ ) y de forma positiva con la “regulación introyectada”. Asimismo, esta dimensión (“motivación intrínseca”) se correlaciona de forma negativa y significativa ( $p < ,01$ ) con la amotivación, aunque esta relación negativa es moderada ( $r = -,380$ ).

En cuanto a la “regulación introyectada”, como se muestra en la tabla 6, se correlaciona negativamente con la “regulación externa” ( $r = -,090$ ) y con la “amotivación”, siendo significativa ( $p < ,01$ ) la relación con esta última ( $p = ,000$ ) y moderada ( $r = -,420$ ). Por otro lado, la “regulación externa”, tal y como refleja la tabla 6, manifiesta una relación significativamente ( $p < ,01$ ) positiva con la “amotivación” ( $p = ,000$ ), siendo la relación, entre éstas, de carácter moderado ( $r = ,443$ ).

Como se ha puesto de manifiesto, la “amotivación” se correlaciona significativamente ( $p < ,01$ ) con la “motivación intrínseca” ( $p = ,000$ ), con la “regulación introyectada” ( $p = ,000$ ) y con la “regulación externa” ( $p = ,000$ ). En este sentido, correlaciona de forma positiva y moderada con la “regulación externa” ( $r = ,443$ ), mientras que correlaciona de forma negativa y moderada con la “regulación introyectada” ( $r = -,420$ ) y con la “motivación intrínseca” ( $r = -,380$ ).

#### 4. Discusión

Como los datos sociodemográficos apuntan, la población es mayoritariamente femenina en todas las titulaciones salvo en el grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que, como viene siendo una tendencia en el área de la educación física y el deporte, el alumnado es mayoritariamente masculino, tal y como señalan los estudios de González-Valero et al. (2019), Silva, Sicilia, Alcaraz-Ibañez, Lirola y Burgueño (2017), y contrastando con los datos de Castro-Sánchez, Zurita-Ortega y Chacón-Cuberos (2019), donde obtuvieron una muestra levemente más masculina que femenina en su estudio sobre la motivación hacia el deporte en alumnado universitario de la provincia de Granada.

En cuanto a la motivación, la predominante es la intrínseca, datos que contrastan con los obtenidos por Cerda, Pérez, Romera, Ortega-Ruiz y Casas (2017) que defienden que “existen por tanto, una serie de elementos externos que pueden estar explicando la relación entre aspectos motivacionales o afectivos y el rendimiento académico” (p. 378), y que se relacionan con lo que defienden Stenling, Ivarsson, Lindwall y Gucciardi (2018), que constataban que la población que estudiaban manifestaba altos niveles de motivación intrínseca, cuya concentración era superior en la población femenina.

Respecto a la religión, el alumnado mayoritario es el cristiano/católico, seguido de la musulmana y por último la opción otros, donde todo el alumnado que marcó esta opción específico “ateo”, datos que se relacionan con los obtenidos por San Román et al. (2019) en el estudio que realizaron sobre la capacidad de resiliencia según la tendencia religiosa y el género en estudiantes universitarios de Ceuta y Melilla, y se contraponen a los obtenidos por Cardozo-de A, Sánchez, Romano, Romano y Castillo (2019) en cuyo estudio, el alumnado católico obtuvo peores resultados y correlaciones más bajas en la relación motivación-religión. Por tanto, la religión actúa como regulador motivacional, tal y como manifiestan Cardozo-de A, et al. (2019)

En este sentido, los resultados apuntan a que existe una relación de dependencia entre la religión y la motivación intrínseca del alumnado, siendo esta más elevada en la población cristiana/católica. Asimismo, el alumnado musulmán cuenta con valores más elevados de amotivación que el cristiano/católico. Esto puede deberse a las diferencias culturales establecidas entre las diferentes religiones, datos que se refuerzan con el estudio desarrollado por Radmehr, Laban, Overton y Bakker (2018), en el que obtuvieron diferencias significativas al comparar los niveles motivacionales en el alumnado universitario procedente de cinco etnias diferentes de Nueva Zelanda. Por otro lado, contrasta con

lo expuesto por Amador-Muñoz, Mateos-Claros y Esteban-Ibáñez (2017) que en su estudio sobre la educación como herramienta integradora de la cultura, concluyen que existe homogeneidad entre alumnado cristiano y musulmán en la ciudad autónoma de Ceuta.

En cuanto a la titulación, los resultados obtenidos en este estudio, en el que la mayor motivación se manifiesta en el alumnado del grado en Educación Infantil y el dato más bajo en amotivación se corresponde con los obtenidos por Martínez-Martínez, Castro-Sánchez, Lucena-Zurita y Zurita-Ortega (2015) que establecían que las titulaciones más valoradas por el alumnado en la Universidad de Granada eran Magisterio, Ingeniería y Enfermería, por lo que el alumnado que se matricula en estas titulaciones lo hace por elección, por lo que mantiene sus niveles motivacionales, y con los obtenidos por Burgueño, Sicilia, Alcaraz-Ibáñez, Lirola y Medina-Casabón (2020) que manifiestan que “los estudiantes procedentes de titulaciones relacionadas con las Artes y Humanidades presentan mucha mayor motivación intrínseca que el resto de sus compañeros, especialmente respecto a los alumnos procedentes de Ciencias e Ingeniería”(p. 85). Sin embargo, los resultados bajos en motivación en el alumnado del grado en Administración y Dirección de Empresas contrastan con los de Santana, Feliciano y Jiménez (2012) que concluían que las titulaciones más demandadas son Derecho, Enfermería, Magisterio, Ingeniería informática, Medicina, Psicología y Dirección de Empresas. Esto puede deberse a la limitada oferta formativa universitaria en Ceuta y Melilla, por lo que el alumnado universitario opta por cursar estas titulaciones no por elección sino por no abandonar su lugar de residencia.

En cuanto a la relación entre las variables, existe una relación positiva y significativa a nivel estadístico entre la regulación introyectada y la motivación intrínseca. Asimismo, existe una relación negativa y significativa entre las anteriores y la regulación externa y la amotivación. Estos resultados están en consonancia con los de Burgueño, Sicilia, Alcaraz-Ibáñez, Lirola y Medina-Casabón (2020) que concluyen que los contenidos de meta intrínsecos tienen un efecto directo y positivo sobre la autoeficacia, mientras que los extrínsecos tienen un efecto directo y negativa sobre la misma. Asimismo, estos resultados se contraponen a los obtenidos por Cueli, González, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2018) cuyos resultados ponían de manifiesto que tener elevados niveles afectivos-motivacionales no implicaba un mayor éxito académico ni una mayor autoeficacia.

## 5. Conclusiones

Este estudio analiza y explora la motivación del alumnado universitario de las ciudades transfronterizas de Ceuta y Melilla, estableciendo la relación entre esta y la religión y la titulación cursada del mismo. Como hecho principal hay que destacar que la población es mayoritariamente femenina y cristiana, contando esta población con niveles medios de motivación intrínseca superior a la población musulmana.

Relacionado con lo anterior, hay que destacar el papel de regulador motivacional que adquieren la religión del alumnado y la titulación que se encuentra cursando. En cuanto a la amotivación, la religión es un factor determinante, por lo que esta actúa como bloqueador motivacional, provocando el descenso en los niveles de motivación intrínseca del alumnado musulmán.

En lo que respecta a la titulación, el alumnado del grado en Educación Infantil es el que se encuentra más motivado intrínsecamente, correspondiéndose este hecho con el carácter vocacional de la titulación. En el polo opuesto se encuentra el alumnado del grado en Administración y Dirección de Empresas, hecho que se relaciona con el escaso mercado empresarial de ambas ciudades.

En cuanto a la relación entre las dimensiones, existe una relación negativa significativa entre la motivación intrínseca y la amotivación, por lo que el alumnado que se encuentra intrínsecamente motivado tiene menos riesgo de desmotivación.

Asimismo, la regulación introyectada tiene una relación positiva con la motivación intrínseca y negativa con la amotivación, por lo que el alumnado que manifiesta una mayor regulación interna adquiere una mayor motivación intrínseca y una menor amotivación.

En cuanto a regulación externa, existe una relación positiva con la amotivación, por lo que se puede concluir que cuanto más extrínseco es el agente motivacional, más posibilidades existen de que el alumnado se amotive, mientras que cuanto más interno es el agente motivador, más intrínseca va a ser la motivación.

Los resultados arrojados por este estudio revelan la necesidad de ampliar la oferta formativa universitaria en Ceuta y Melilla, adaptándola a las necesidades y oportunidades locales. Asimismo se tienen que establecer cauces comunicativos previos a la incorporación del alumnado a la etapa universitaria para que tenga en conocimiento cómo y dónde puede optar a los estudios universitarios que realmente desea y qué oportunidades económicas tiene para ello, como un aliciente para que no tengan que cursar una formación universitaria en su lugar de residencia por temor a tener que abandonarla.

La principal limitación que se ha presentado en esta investigación ha sido la dificultad en la medición de la variable religión, pues existen matices como el grado de implicación religiosa o la existencia de familias multirreligiosas que no se han podido medir, lo que abre nuevas líneas de investigación futuras.

Otra limitación ha sido la controversia que plantea el que el alumnado tenga que manifestar su religión, aunque fuese de manera anónima, siempre existe cierto pudor a manifestar los intereses religiosos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Amador-Muñoz, L., Mateos-Claros, F. y Esteban-Martínez, M. (2017). La educación como medio para la inclusión social entre culturas. (Los valores sociales de los jóvenes ceutíes de cultura cristiana y musulmana). *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 67-80. DOI: [http://dx.doi.org/10.7179/psri\\_2017.29.05](http://dx.doi.org/10.7179/psri_2017.29.05)
- Burgueño, R., Sicilia, Á., Alcaraz-Ibáñez, M., Lirola, M. J. y Medina-Casaubón, J. (2020). Efectos del contenido de meta docente y la regulación motivacional académica sobre la creencia de eficacia docente del profesorado en formación inicial. *Educación XXI*, 23(1), 103-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.23672>
- Cardozo-de A, R., Sánchez, D., Romano, A., Romano, E. y Castillo, M. (2019). Religious beliefs and motivation to study medicine at a public University. *ACTUALIDAD MEDICA*, 104(807), 86-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15568/am.2019.807.or02>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F.; Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivation towards sport based on socio-demographic variables in university students from Granada. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1), 55-68.
- Cerda, G.; Romera, E. M.; Casas, J. A.; Pérez, C. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Influencia de variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes chilenos. *Educación XXI*, 20(2), 365-385. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.19052>
- Cueli, M., González, P., Rodríguez, C., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A (2018). Efecto de una herramienta hipermedia sobre las variables afectivo-emocionales relacionadas con las matemáticas. *Educación XXI*, 21(1), 375-394. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.2021>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- González Valero, G., Zurita Ortega, F., Pérez Cortés, A., Padial Ruz, R., Ubago Jiménez, J. y Chacón Cuberos, R. (2019). Estudio descriptivo del clima motivacional percibido hacia el deporte según el sexo de los futuros docentes de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal Of School Sport, Physical Education And Psychomotricity*, 5(1), 85-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3479>
- Guay, F., Vallerand, R. y Blanchard, C. (2000). *Motivation And Emotion*, 24(3), 175-213. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/a:1005614228250>
- Hernández-García, J., Soler-Vázquez, E., Núñez-Pérez, J. C., González-Pienda, J. A. y Álvarez-Pérez, L. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula Abierta*, 71, 91-120.
- Hinojo-Lucena, F., Mingorance-Estrada, Á., Trujillo-Torres, J., Aznar-Díaz, I., y Cáceres Reche, M. (2018). Incidence of the Flipped Classroom in the Physical Education Students' Academic Performance in University Contexts. *Sustainability*, 10(5), 1334. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su10051334>
- Hortigüela, D.; Salicetti, A. y Hernández, J. (2017) Contraste motivacional en educación física en función del gasto calórico / Motivational Contrast in Physical Education Depending on Caloric Expenditure. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (72). 621-635. DOI: <http://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.002>
- Markus, H. R. (2016). What moves people to action? Culture and motivation. *Current Opinion in Psychology*, 8. 161-166. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.028>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. y Navarro, J. (2009). Validation of the Spanish Version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the Educational Context. *The Spanish Journal Of Psychology*, 12(2), 799-807. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/s113874160000216x>
- Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Lucena-Zurita, M. y Zurita-Ortega, F. (2015). Elección de Titulación Universitaria y Expectativas de Resultados de los Adolescentes de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77.
- Martínez-Sánchez, F, Fernández-Abascal, E.G., y Palmero, F. (2002). El proceso emocional. En Palmero, F. Fernández-Abascal, E.G., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 57-87). Madrid: McGraw-Hill.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321-333. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0022225>
- Radmehr, F., Laban, H., Overton, J. y Bakker, L. (2018). Motivational Strategies of University Students in New Zealand: The Role of Ethnicity. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(3), 245-255. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-018-0383-4>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press
- San Román, S., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Puertas, P. y González, G. (2019). Capacidad de resiliencia según tendencia religiosa y género en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21 (15), 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2019.21.e15.2016>
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A.B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Silva, P.C. da C.; Sicilia, Á.; Burgueño, R. y Lirola, M.J. (2018) Motivación educativa en la formación inicial del profesorado de educación física / Academic Motivation in Physical Education Teacher Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (71). 537-554. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.009>
- Stenling, A., Ivarsson, A., Lindwall, M. y Gucciardi, D. (2018). Exploring longitudinal measurement invariance and the continuum hypothesis in the Swedish version of the Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): An exploratory structural equation modeling approach. *Psychology Of Sport And Exercise*, 36, 187-196. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.03.002>
- Van Blankenstein, F., Saab, N., van der Rijst, R., Danel, M., Bakker-van den Berg, A. y van den Broek, P. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, 45(2), 209-225. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>