
ESCALA DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES ESCOLARES (EMMAAE)

Mariana Oviedo Jiménez

Luz Marina Méndez Hinojosa

Magaly Cárdenas Rodríguez

César Alejandro Ortiz Páez

Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN

La motivación en el aula es parte crucial para el aprendizaje de los alumnos y en el mundo actual donde la autorregulación de los aprendizajes juega un papel preponderante lograr que la apropiación de los aprendizajes se disfrute es indispensable. Debido a lo anterior el presente estudio cuantitativo e instrumental tiene el interés de contribuir a la medición de dicho constructo, teniendo como objetivos 1) diseñar una escala tipo Likert, con evidencia de validez de contenido, que examine la motivación para el aprendizaje y las actividades escolares en estudiantes universitarios, 2) analizar su validez de constructo y 3) examinar su confiabilidad. Para alcanzar los objetivos se diseñó la Escala de Motivación para el Aprendizaje y Actividades Escolares (EMAAE), la cual se aplicó a una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados arrojaron una estructura factorial de cuatro factores: motivación interna por el gusto de aprender, motivación externa por control parental, motivación interna por el gusto por la tarea y motivación externa por busca de reconocimiento, aportando evidencia de validez; respecto a la confiabilidad los valores mostraron índices de consistencia interna adecuados en su mayoría.

Palabras clave: *motivación interna, motivación externa, validez, confiabilidad, motivación por la tarea, motivación por reconocimiento*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, se han estudiado los diversos factores que intervienen en un adecuado rendimiento escolar, siendo uno de estos la motivación.

La motivación juega un papel importante para obtener óptimos resultados en las diversas áreas de la vida que van desde fomentar estilos de vida saludable hasta impactar en el logro académico obtenido (Klootwi, Koele, van Hoorn, Güroğlu, van Duijvenvoorde, 2021).

La cuestión de que si la motivación es un constructo que afecte en el rendimiento académico ha sido estudiado a través de la investigación dentro de la disciplina de la psicología educativa. Los psicólogos educativos han alcanzado un gran nivel en cuanto a cantidad, calidad y originalidad en sus estudios sobre motivación y aprendizaje, generando un gran impacto en el campo académico (Beltrán y Pérez, 2011).

Kriegbauma, Becker y Spinath (2018), realizaron una investigación donde se enfocaron en la inteligencia y la motivación como predictores del rendimiento académico, en este análisis encontraron que ambos factores contribuyen de gran manera al predecir el logro académico.

Por su parte, Abdelrahman (2020), realizó un estudio en el cual encontró que existe una correlación muy significativa entre el rendimiento académico de los estudiantes y la motivación académica; logros académicos y académicos motivación intrínseca; rendimiento académico y motivación académica extrínseca.

En la actualidad, gran parte del alumnado puede padecer de una baja motivación hacia su aprendizaje, lo que puede llegar a convertirse en problemas hacia el aprendizaje y en el rechazo a la actividad escolar, que puede desencadenar en otros problemas, lo que recalca la idea de darle la importancia necesaria a la motivación en el contexto escolar actual y atender con urgencia a estas necesidades, para esto se han diseñado diversos instrumentos que pueden ayudar a diagnosticar de manera precisa las diversas motivaciones que se presentan los alumnos en el aula (Manassero y Vázquez, 1997).

Vallerand (1989) en colaboración con sus colegas, desarrollaron y validaron la “escala de motivación académica” (EMA) (en su idioma original “*l'échelle de motivation en éducation*” (EME)), que es una escala conformada por siete subescalas de cuatro ítems cada una, estas subescalas corresponden a tres tipos de motivación intrínseca (hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes), tres tipos de motivación extrínseca (regulación externa, introyección e identificación y la desmotivación (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1992) y se ha convertido en una útil herramienta en la búsqueda de información acerca de la motivación de los estudiantes.

La presente investigación tiene como propósito aportar un instrumento que permita medir la motivación en aula en los estudiantes de nivel superior y generar evidencias de su validez y confiabilidad, para lo que se han redactado los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar una escala tipo Likert, con evidencia de validez de contenido, que examine la motivación para el aprendizaje y las actividades escolares en estudiantes universitarios.
2. Analizar la validez de constructo de una escala que examine la motivación para el aprendizaje y las actividades escolares en estudiantes universitarios.
3. Examinar la confiabilidad de una escala que examine la motivación para el aprendizaje y las actividades escolares en estudiantes universitarios.

MARCO TEÓRICO

MOTIVACIÓN

La palabra motivación desde su etimología hace referencia a lo que “mueve” a las personas a la acción. En psicología, las teorías de motivación que se han estudiado e investigado se enfocan en lo que da energía y dirección a la conducta (Ryan y Deci, 2017).

La motivación puede definirse como *un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta*

(Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993 citado en González, Valle, Núñez y González, 1996).

Dentro del contexto escolar, se ha demostrado que el tener una baja motivación para aprender puede generar dificultades en el aprendizaje y logro escolar (Ditta, Strickland, Cheung y Wu, 2020).

Por su parte, Ospina (2006) considera evidente la relación que hay entre la motivación del alumno y su rendimiento académico. La motivación afecta el pensamiento de los estudiantes, por ende, influye en el resultado del aprendizaje; cuando la motivación no existe, difícilmente se logrará cumplir con los objetivos del aprendizaje.

Las diversas teorías motivacionales que existen han generado una gran curiosidad e interés por parte de los investigadores, esto con el fin de entender por qué hacemos lo que hacemos, una de estas teorías es la teoría de la autodeterminación (Zhou, Law y Lee, 2022).

TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La teoría de la autodeterminación humana es una teoría de motivación que se enfoca principalmente en cómo los factores sociales y contextuales apoyan o perjudican el curso favorable de las personas a través de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía. Cubre todos los aspectos de la vida de un organismo, desde sus necesidades básicas hasta factores cognitivos, como el establecimiento de metas escolares (Ryan y Deci, 2017; Zhou, Law y Lee, 2022).

La teoría de autodeterminación es ampliamente aplicable en el contexto en distintas áreas, una de ellas es la educación (Deci, Olafsen y Ryan, 2017). Dentro de la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan, se han introducido los constructos de motivación intrínseca y extrínseca (Kriegbauma, Becker y Spinath, 2018).

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

La motivación intrínseca es aquella en la cual se comienza a hacer e interesar en una actividad por el placer y la satisfacción

que genera dicha actividad y no por las posibles consecuencias o recompensas externas; este tipo de motivación es la más autónoma y puede amortiguar los efectos del estrés, ya que suele ir acompañada de sentimientos positivos como diversión, alegría y un sentimiento de eficacia, además de que tienen una mayor probabilidad de ser realizadas de forma regular y sostenible durante mucho tiempo (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2017; Meyer, Grob y Gerber, 2021).

Este tipo de motivación suele darse a través de experiencias espontáneas y que generan interés para la persona y aunque puede ejemplificarse claramente en los juegos en que participan los niños con entusiasmo y sin recompensas externas, también se puede observar en actividades que realizan los adultos como deportes, pasatiempos e inclusive en lugares como el trabajo (Deci, Olafsen y Ryan, 2017).

Al querer medir la motivación intrínseca en el contexto escolar, es necesario que las preguntas vayan orientadas hacia qué tanto es que le gusta y disfruta una persona hacer actividades determinadas, que pueden estar enfocadas hacia dominios específicos como lo puede ser una materia o hacia algo global como que se refiere a la escuela en general (Kriegbauma, Becker y Spinath, 2018).

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La motivación extrínseca se refiere a las conductas que se realizan por lo que se obtiene desde fuera, son todas aquellas conductas que se realizan debido a que hay alguna consecuencia o recompensa externa que influye para su realización como lo puede ser: aprobación social, evitar algún castigo o el logro de obtener algo valioso. Las conductas que se llevan a cabo debido a la motivación externa suelen variar en cuanto a si se consideran como conductas controladas o que cuentan que con cierto grado de autonomía ya que, aunque se esté motivado extrínsecamente, los comportamientos y logros alcanzados también pueden ser valorados personalmente por lo que se pueden percibir como conductas relativamente autónomas (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2017).

Aunque este tipo de motivación suele ser efectiva, sobre todo hacia comportamientos específicos, es muy importante tomar en cuenta que frecuentemente puede venir con daños colaterales que se ven reflejados en disminuciones a largo plazo en la motivación autónoma e inclusive en su propio bienestar (Deci, Olafsen y Ryan, 2017).

Al igual que la motivación intrínseca, la motivación extrínseca puede medirse dentro del aula. Para esto se tienen que hacer preguntas que se dirijan hacia conocer el grado en que una persona completa una tarea o va a escuela por razones externas, como por ejemplo, la presión de padres, maestros o la sociedad en general. También puede medirse por dominios específicos (materias) o a nivel general, que abarque toda la situación escolar (Kriegbauma, Becker y Spinath, 2018).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se trabajó con una muestra de 1937 alumnos de una universidad pública del norte de México, inscritos en diversas carreras. La media de edad fue de 20.08, con una desviación típica de 2.982. La distribución por facultades se muestra en la Tabla 1.

En la selección de la muestra datos como sexo, edad, semestre fueron indistintos, siendo el único criterio de inclusión de que se tratara de un alumno regular. El muestreo no fue proporcional por facultad, su selección fue incidental y la decisión de participar fue voluntaria.

INSTRUMENTO

Se diseñó la escala de automotivación escolar con base en los constructos de motivación extrínseca y motivación intrínseca en el aula. El instrumento en su primera versión, estaba formado por 17 ítems relacionados con el disfrute y goce por aprender (motivación intrínseca), así como la motivación que viene del exterior, más específicamente generada por el deseo de cumplir con las expectativas de los padres (motivación externa). Los

ítems están redactados en primera persona y con un lenguaje claro y sin complicaciones para la población a la que se encuentra destinado. La escala es de tipo Likert y sus opciones de respuesta son: siempre, muchas veces, a veces, pocas veces y nunca, con un puntaje de 5 a 1, siendo todos ítems positivos. La versión final del instrumento se encuentra en el Anexo 1.

PROCEDIMIENTO

En el diseño y evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento se utilizó como guía el documento de Carretero-Dios y Pérez (2005).

Se realizó el instrumento a partir del constructo de motivación, en específico la motivación interna y externa, desarrollando ítems sobre el goce y disfrute de las actividades académicas. Se definieron las dimensiones de la motivación de manera conceptual, seguido de manera operacional para establecer indicadores que señalaran su presencia en el acto académico, a partir de esta definición se establecieron indicadores que ayudaron a la formación de los ítems. Los ítems se diseñaron acorde con los criterios de Edwards (1983) para el diseño de los ítems.

Para valorar la validez de contenido de los ítems se sometieron los ítems al juicio de 2 expertos, donde se les preguntó si cada uno de los ítems medía lo que tenía que medir. A partir de ello se hicieron modificaciones a los ítems y se eliminaron dos.

Antes de realizar la aplicación de los instrumentos se solicitaron los permisos correspondientes y los participantes firmaron el consentimiento informado. No se otorgó ningún tipo de dádiva económica, material o académica por la participación. Se buscó cumplir con los principios de confidencialidad de la Declaración de Helsinki.

La escala se presentó de forma digital y autoadministrada a los participantes.

Después de aplicarse el instrumento se asignaron los valores a cada una de las respuestas para evaluar las propiedades psicométricas.

ANÁLISIS DE DATOS

Se obtuvieron estadísticos descriptivos por ítem de la escala en su totalidad.

Para la evaluación de la validez de constructo e identificación de la agrupación factorial de los ítems de este instrumento se hizo un análisis factorial exploratorio (AFE). En un primer momento se evaluó la viabilidad del análisis factorial mediante el análisis del índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Se aplicó como método de extracción el método de cuadrados generalizados y como rotación se aplicó la rotación varimax.

Para ser aceptable el índice KMO debe ser mayor que .50; y la prueba de esfericidad de Bartlett debe ser estadísticamente significativa ($p < .05$). Al seleccionar el número de factores (figura 1) en el AFE se utilizó como base la Regla K1 (autovalores > 1). Para tomar la decisión de incluir los ítems en el factor, se deben tomar en cuenta las cargas factoriales, las cuales deben ser mayores o iguales a .40 (Hair, Anderson, Tathan & Black, 1999).

Para la evaluación de la confiabilidad del instrumento se realizó el análisis con el alfa de Cronbach donde un puntaje por debajo de 0.60 la confiabilidad es inaceptable, de 0.60 a 0.65 es indeseable, entre 0.65 y 0.70 mínimamente aceptable, de 0.70 a 0.80 respetable y de 0.80 a 0.90 muy buena, por lo que valores más cercanos a 1 indican mayor confiabilidad (García Cadena, 2009).

RESULTADOS

El marco teórico referencial llevó al diseño de 21 ítems tipo Likert que fueron sometidos a validez de contenido, lo que llevó a la eliminación de dos de ellos por medio del juicio de experto por considerarse que no representaban el constructo.

Respecto al análisis de la validez de constructo, en la evaluación de la viabilidad del análisis factorial exploratorio se obtuvo una medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .909. Los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1

Bartlett's Test

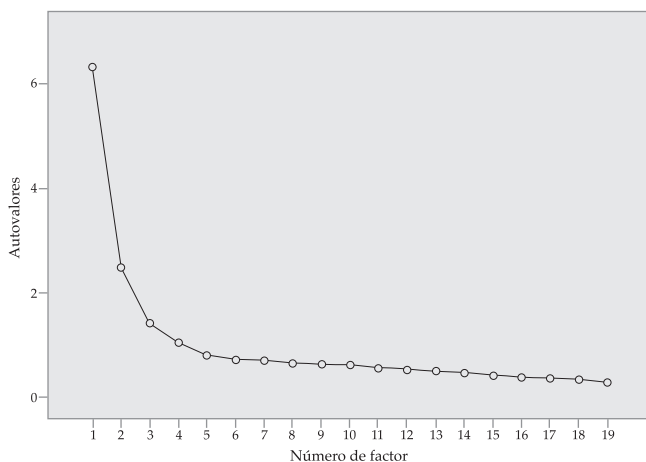
Test	Valor
Approx. Chi-Square	14366.332
df	171
Sig.	.000

El valor de KMO, así como la prueba de esfericidad de Barlett justifican plenamente la aplicación del análisis factorial exploratorio. Para la obtención de los factores se utilizó como método de extracción el método de cuadrados generalizados y como rotación se aplicó la rotación varimax.

El gráfico de sedimentación, así como la regla K1 (autovalores > 1) sugirieron la extracción de 4 factores.

Figura 1

Gráfico de sedimentación



Los autovalores para cada uno de los factores, así como el porcentaje de varianza explicada se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Autovalores y porcentaje de la varianza explicada

Factor	Autovalores	Porcentaje de varianza explicada por el factor
1	6.319	33.260
2	2.462	12.959
3	1.410	7.422
4	1.039	5.471

Las cargas factoriales de cada ítem en su factor correspondiente se muestran en la Tabla 3. El ítem 19 (suelo buscar a los profesores fuera de clase para ampliar mis conocimientos por el tema) obtuvo carga menor al criterio propuesto por Hair, Anderson, Tathan y Black (1999), por lo que se procedió a su eliminación.

Tabla 3

Matriz de factores rotados

	Factor			
	1	2	3	4
1. Lo más importante de realizar una tarea es la calificación que obtendré				.561
2. Me interesa mucho la opinión de los demás en el momento de realizar una tarea.				.516
3. Hago mis tareas perfectas porque me gusta que me feliciten por ello.				.583
4. Mi principal motivo para hacer mis tareas es evitar el regaño de mis padres.		.580		
5. Para que yo termine mi tarea necesito que me estén supervisando		.769		
6. Solo estudio porque mis padres me lo exigen		.727		
7. Disfruto de la realización de mis tareas académicas			.722	
8. Cuando el profesor explica algo trato de poner la suficiente atención para comprender cada una de sus palabras	.515			
9. Me gusta hacer mis tareas			.806	
10. Cuando estudio me siento satisfecho de estar adquiriendo conocimientos nuevos	.643			

	Factor			
	1	2	3	4
11. Me resulta interesante realizar mis proyectos académicos	.574			
12. Me apasiona aprender	.712			
13. Busco investigar más allá de lo que mis maestros me piden	.683			
14. Si se me dificulta hacer algo, ensayo y persisto hasta lograrlo	.548			
15. Realizo mis tareas sin necesidad de que alguien me lo pida	.433			
16. Estudiar es algo importante para mí	.582			
17. Hago mis actividades académicas solo por el deseo de aprender	.640			
18. Trato de aprender algo nuevo todos los días en mis clases	.712			
19. Suelo buscar a los profesores fuera de clase para ampliar mis conocimientos por el tema		.395		

Una vez obtenida la estructura factorial se realizaron los análisis de la confiabilidad por factor obteniéndose lo siguiente:

Tabla 4

Consistencia interna

Factor	Número de ítems	Alfa de Cronbach
Factor 1: Motivación interna por el gusto de aprender	10	.888
Factor 2: Motivación externa por control parental	3	.750
Factor 3: Motivación interna por el gusto por la tarea	2	.837
Factor 4: Motivación externa por busca de reconocimiento	3	.595

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio surgió del interés de analizar la motivación en el aula con el fin de aportar un instrumento con evidencias de validez y confiabilidad a la psicometría.

Respecto al objetivo que versa sobre “Diseñar una escala tipo Likert, con evidencias de validez de contenido, que examine la motivación para el aprendizaje y las actividades escolares en estudiantes universitarios” el marco teórico referencial llevó al diseño de 21 ítems tipo Likert que fueron sometidos a validez de contenido, eliminándose dos de ellos por medio del juicio de experto.

Mismos que al analizar su validez de constructo (objetivo dos) arrojaron cuatro factores, acorde con el gráfico de sedimentación (Figura 1) y la Regla K1 de autovalores (Tabla 2), cuyas características pueden definirse como motivación externa y motivación interna. Es decir, dos de los factores podrían denominarse motivación externa, sin embargo hay ciertas características de y dos podrían llamarse motivación interna. Los resultados clasificaron en dos factores los ítems que corresponden a la motivación interna pues sus características definitorias se agruparon en el gusto por aprender y por realizar la tarea. Igualmente, los ítems diseñados en un primer momento como motivación externa se dividieron en dos factores: la motivación debida a un control parentela y la que busca algún tipo de recompensa. Así, los 18 ítems válidos formaron la Escala de Motivación para el Aprendizaje y Actividades Escolares, compuesta de cuatro dimensiones:

- Motivación interna por el gusto de aprender: Deseo e interés por aprender por el solo hecho de apropiarse de conocimientos y experiencia, que involucra el disfrute con cierto grado de pasión y persistencia para el logro de los objetivos académicos y lleva a la satisfacción personal de lo logrado.
- Motivación interna por gusto por la tarea: Deseo de realizar las actividades de aprendizaje y tareas por la sensación de realizarlas en sí mismas, debido a sus propias características.

- Motivación externa por control parental: Deseo e interés por aprender y realizar las actividades escolares producto de la constante supervisión y control parental.
- Motivación externa por busca de reconocimiento: Deseo e interés por obtener buenas calificaciones por el prestigio que ello conlleva.

Las dimensiones presentadas están acorde a la Teoría de la Determinación de Ryan y Deci (2017) aplicada al aula.

Respecto al análisis de la confiabilidad de las subescalas de la Escala de Motivación para el Aprendizaje y Actividades Escolares, se encontró que la subescala (factor) motivación interna por el gusto de aprender ($\alpha=.888$) y la subescala de motivación interna por el gusto por la tarea ($\alpha=.837$) obtuvieron un índice de consistencia muy bueno. Por su parte, la motivación por busca de reconocimiento ($\alpha=.750$) su interpretación la ubicó en un nivel "respetable". Siendo la motivación externa por control parental ($\alpha=.595$) la de menor índice de confiabilidad acorde con (García Cadena, 2009).

Lo presentado en este artículo da certeza de la validez de constructo y confiabilidad de la Escala de Motivación para el Aprendizaje y Actividades Escolares, lo cual puede ayudar a los investigadores interesados en los procesos que suceden en el aula.

De igual manera, se recomienda para futuros estudios utilizar este instrumento con algún otro instrumento que mida motivación para la evaluación de su validez discriminante, así como la medición de distintos tipos de motivaciones categorizadas por distintos autores.

Es aquí donde se presenta la principal limitante de este instrumento, ya que solo integra dos calificaciones de la motivación: interna y externa. Además de haberse realizado el estudio en un contexto educativo, donde los estudiantes suelen contestar en términos de deseabilidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Abdelrahman, R. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Beltrán Llera, J. A. & Pérez Sánchez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77822236002>
- Carretero-Dios, Hugo y Pérez, Cristino. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551 <http://www.aepc.es/ijchp/articulos.php?coid=Espa%F1ol&id=158>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L. Olafsen, A.H. & Ryan, R.M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43 <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Ditta, A. Strickland, C. Cheung, C. y Wu, R. (2020). Exposure to information increases motivation to learn more. *Learning and Motivation*, 72, <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101668>
- Edwards, A. L. (1983). *Techniques of attitude scale construction*. Media Inc.
- García Cadena, Cirilo. (2009). *Cómo investigar en Psicología*. Trillas.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C. & González Pineda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61 <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>
- Hair, Joseph, Anderson, Rolph, Tatham, Ronald y Black, William. (1999). *Análisis Multivariante (4a. ed.)*. Prentice Hall.
- Klootwi, C. Koele, I. van Hoorn, J. Güroğlu, B. van Duijvenvoorde, A. (2021). Parental Support and Positive Mood Buffer Adolescents' Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780-795 <https://doi.org/10.1111/jora.12660>
-

- Kriegbauma, K. Becker, N. & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120-148 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Manassero, M.A. & Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3. <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Meyer, S. Grob, A. & Gerber, M. (2021). No fun, no gain: The stress-buffering effect of physical activity on life satisfaction depends on adolescents' intrinsic motivation. *Psychology of Sport & Exercise*, 56 <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E.F. (1992) The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf
- Zhou, T. Law, R. & Lee, P. (2022). "What motivates me?" Motivation to conduct research of academics in teaching-oriented universities in China. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 31, <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100392>

DATOS DE LOS AUTORES

Mariana Oviedo Jiménez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Estudiante de noveno semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, perteneciente por 3 años al Programa Institucional Talentos Universitarios. Colaboradora en investigaciones con el Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407.

Correo electrónico: *mariana.oviedo@uanl.edu.mx*

Dr. Luz Marina Méndez Hinojosa

Universidad Autónoma de Nuevo León

Doctora en Educación egresada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es líder del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407. Sus líneas de investigación son Diseño de Instrumentos de Medición, Desarrollo de Estrategias Docentes Innovadoras y Evaluación Educativa.

Correo Electrónico: *lucymendezhinojosa@hotmail.com*

Dra. Magaly Cárdenas Rodríguez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Doctora en Educación egresada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es miembro del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407. Sus líneas de investigación son: Desarrollo de Estrategias Docentes Innovadoras y Evaluación Educativa.

Correo Electrónico: *magaly.cardenasrd@uanl.edu.mx*

Mtro. César Alejandro Ortiz Páez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Doctorado terminado en Psicología con Orientación en Psicología y Educación de la UANL. Tiene una Maestría en Docencia egresado de la

Oviedo J., M.; Méndez H., L. M.; Cárdenas R., M. y Ortiz P., C. A.

Universidad Autónoma de Tamaulipas, es profesor de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la UANL. Integrante del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407.

Correo Electrónico: *ortizpaez@hotmail.com*