

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA



Sentido de vida y motivación educativa en estudiantes de educación superior técnica de la ciudad de Chiclayo, 2024

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

AUTOR

Christian Alberto Cordova Diaz

ASESOR

Marcelo Ascencio Estela

<https://orcid.org/0000-0002-5524-2694>

Chiclayo, 2026

**Sentido de vida y motivación educativa en estudiantes de
educación superior técnica de la ciudad de Chiclayo, 2024**

PRESENTADA POR

Christian Alberto Cordova Diaz

A la Facultad de Medicina de la
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
para optar el título de

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

APROBADA POR

Marilia Sibeles Cortez Vidal

PRESIDENTE

Rony Edinson Prada Chapoñan

SECRETARIO

Marcelo Ascencio Estela

VOCAL

Sentido de vida y motivación educativa en estudiantes de educación superior técnica de la ciudad de Chiclayo, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	3%
2	tesis.usat.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	fidesetratio.ulasalle.edu.bo Fuente de Internet	1%
5	repositorio.uflo.edu.ar Fuente de Internet	<1%
6	ri.uaemex.mx Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.ulima.edu.pe Fuente de Internet	<1%
8	repositorio.uandina.edu.pe Fuente de Internet	<1%
9	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1%
10	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	<1%
11	Hinojosa Mamani, Jhonatan. "Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno -	<1%

Índice

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
Revisión de Literatura	8
Materiales y Métodos	13
Resultados y Discusión	16
Conclusiones	20
Recomendaciones.....	20
Referencias	21
Anexos.....	26

Resumen

Actualmente, encontrar el sentido de vida representa un desafío, influido por una crisis en los proyectos personales, ideales y valores. En este contexto, se observa un abandono significativo de la educación superior no universitaria por parte de jóvenes menores de 30 años, lo que evidencia una falta de motivación para continuar sus estudios. Ante esta problemática, el presente estudio busca determinar la relación entre el sentido de vida y la motivación educativa en estudiantes de educación técnica superior de la ciudad de Chiclayo, 2024. Se identificaron los niveles de ambas variables y sus posibles relaciones. La investigación empleó un diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional. La muestra fue no probabilística, seleccionada intencionalmente, compuesta por 319 estudiantes de ambos sexos ($M = 21.2$ años; $DE = 2.10$). Se utilizaron el Purpose in Life Test (PIL) y la Escala de Motivación Educativa (EME), adaptadas al contexto peruano. Los resultados revelaron que la mayoría de estudiantes presenta un nivel medio de sentido de vida, mientras que las dimensiones de motivación educativa alcanzaron niveles altos, especialmente en la motivación intrínseca hacia el conocimiento y en la motivación extrínseca por regulación introyectada e integrada. Asimismo, se encontraron correlaciones bajas, pero estadísticamente significativas entre las dimensiones de motivación educativa y el sentido de vida. Se concluye que, aunque los estudiantes están motivados académicamente, esto no se traduce necesariamente en una percepción clara o consolidada de su propósito vital.

Palabras clave: Sentido de vida, Motivación educativa, Educación técnico superior.

Abstract

Currently, finding meaning in life represents a challenge, influenced by a crisis in personal projects, ideals, and values. In this context, a significant dropout rate among young people under 30 years of age is observed, reflecting a lack of motivation to continue their studies. Given this problem, this study seeks to determine the relationship between meaning in life and educational motivation in higher technical education students in the city of Chiclayo, 2024. The levels of both variables and their potential relationships were identified. The research employed a non-experimental, descriptive-correlational design. The sample was non-probabilistic, intentionally selected, and comprised 319 students of both sexes ($M = 21.2$ years; $SD = 2.10$). The Purpose in Life Test (PIL) and the Educational Motivation Scale (EME), adapted to the Peruvian context, were used. The results revealed that most students had an average level of meaning in life, while the dimensions of educational motivation reached high levels, especially intrinsic motivation toward knowledge and extrinsic motivation through introjected and integrated regulation. Likewise, low but statistically significant correlations were found between the dimensions of educational motivation and sense of purpose. It is concluded that, although students are academically motivated, this does not necessarily translate into a clear or consolidated perception of their life purpose.

Keywords: Meaning of life, Educational motivation, Higher technical education.

Introducción

El sentido de la vida implica descubrir un propósito o una función que dé significado a nuestras acciones diarias (Rojas, 2020). Esto implica comprender la razón de nuestra existencia y hacia qué fin está dirigida, permitiendo encontrar un significado en los diversos eventos que experimentamos a lo largo de la vida (Córdova & Reque, 2017). Siendo así que cuando una persona experimenta un vacío existencial, va a afectar su manera de pensar, sentir y actuar; reflejado en sentimientos de desesperanza, la percepción de tener poco control sobre su vida y sus metas, y una actitud generalmente pesimista hacia la existencia. Por el contrario, vivir con un sentido de vida implica enfrentar desafíos de manera más efectiva, con una sensación de autonomía, un propósito claro, compromiso con sus objetivos personales y una determinación activa para alcanzarlos (Ryff & Keyes, 1995).

En la actualidad, encontrar este sentido a menudo se percibe como un desafío considerable y no siempre evidente, debido a una crisis marcada en los proyectos de vida, ideales y valores personales (Yepes & Aranguren, 1996). Siendo así que muchas personas experimentan un sentimiento de falta de sentido y vacío; esto se manifiesta a través del aburrimiento, la apatía y la sensación de que las cosas no van acorde a lo esperado (Cabello, 2000). Asimismo, puede llevar a una falta de misión personal clara, la ausencia de metas definidas y expectativas de logro; lo que incidirá en una percepción negativa en la vida y una incapacidad para desarrollar una existencia con sentido (Santa Cruz & Bolívar, 2021).

Sin embargo, en la etapa de la juventud, es el grupo etario el cual vive en una era de frustración por su deseo de significado (Frankl como se cita en Paredes, 2021) corriendo el riesgo de estar insatisfechos con su propia existencia (Lukas como se cita en Salazar 2009). Siendo importante una búsqueda clara de sentido, debido a que adquirirlo les permite tener una visión clara y significativa de su futuro; así como, establecer metas y objetivos que les permitan alcanzar un desarrollo personal y profesional satisfactorio (Cadavid-Claussen & Díaz-Soto, 2015). Por lo cual, los jóvenes tienen ante sí el reto de descubrir y reivindicar su identidad de manera que encuentre plenitud en quiénes son y quiénes quieren llegar a ser (Vial, 2000).

Asimismo, otro reto que viven las personas de este grupo etario al entrar a la educación superior es la deserción escolar. Como lo demuestra la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU, 2024), un porcentaje significativo de jóvenes (46%) menores de 30 años ha abandonado la educación superior no universitaria, y solo un pequeño porcentaje (21%) de jóvenes entre 22 y 24 años ha logrado completar sus estudios superiores (tanto universitarios como no universitarios). Estos altos índices de deserción pueden ser generados por una desmotivación académica (González et al., 2021). Esta es una preocupación importante en las instituciones, debido a que a pesar de los esfuerzos realizados para abordarla, como financiamientos, programas educativos de alta calidad y la mejora de la capacitación docente, este fenómeno persiste y perjudica el desarrollo profesional de los estudiantes, convirtiéndose en un tema de estudio continuo (González et al., 2021).

Todo lo anterior evidencia cómo la motivación juega un papel importante al guiar nuestras acciones hacia una meta; este hecho se pone en evidencia en diferentes ámbitos como en la educación y en el trabajo (Naranjo, 2009). Con ello, podemos decir que la motivación explica por qué las personas llevan a cabo las acciones de la forma en la que lo hacen, debido a que se encuentra compuesta por las razones individuales que guían nuestro comportamiento (Santrock, 2002). En el ámbito educativo, se entiende como un proceso que determina el comportamiento de un estudiante hacia la consecución de metas de aprendizaje (Gil et al., 2019). Ello implica que los estudiantes se impliquen en las actividades de aprendizaje, mantengan la perseverancia para conseguir metas académicas, además de esforzarse por conseguir un adecuado desempeño escolar (Frajó et al., 2023). De modo que cuando la motivación es adecuada, los estudiantes ponen más interés y disposición en tareas académicas, lo que se traduce en mejores resultados y en una mayor satisfacción personal (Sellan, 2017).

A partir de todo lo anterior, tanto el sentido de vida como la motivación se convierten en elementos fundamentales que conducen a las personas a actuar y que las llevan a establecer metas y propósitos en la vida. Considerando lo anteriormente señalado, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación del sentido de vida y motivación educativa en estudiantes de educación superior técnica de la ciudad de Chiclayo, 2024? En esa línea, se planteó como objetivo general determinar la relación entre el sentido de vida y la motivación educativa. De manera específica, se identificó los niveles de sentido de vida y los niveles de motivación educativa presentes. Asimismo, se buscó analizar la relación entre las dimensiones de la motivación educativa y dimensiones del sentido de vida.

Realizar una investigación que examine la correlación entre estos constructos resulta fundamental, puesto que los datos obtenidos son estadísticamente confiables y permiten una comprensión más profunda de estas variables. Esto facilitará la elección estratégica de la implementación de programas psicológicos y talleres de promoción y prevención. A su vez, permitirá identificar estrategias que fortalezcan aspectos positivos que posibiliten experimentar una vida significativa en este grupo etario y, así, poder prevenir problemas de salud mental y problemas académicos. Asimismo, los investigadores que estén interesados en el estudio de estos constructos desde una perspectiva teórica podrán usar los datos y análisis obtenidos en este estudio como base para desarrollar y contratar nuevas propuestas teóricas dentro del campo educativo.

Igualmente, este estudio da respuesta a la necesidad de continuar investigando la relación entre el sentido de vida y diferentes variables del ámbito educativo, y especialmente con la motivación académica, cuyo tema ha recibido escasa atención. También es notable la limitada cantidad de investigaciones de estudiantes de institutos de educación superior, lo que avala la importancia de abordar a esta población. En este sentido, el presente estudio proporciona un punto de partida para estudios que busquen abordar temas similares.

Revisión de Literatura

Antecedentes

Diversas investigaciones han abordado esta temática. A nivel internacional, en Estados Unidos, Anderson (2021) llevó a cabo un estudio para determinar la relación entre el sentido de vida y la motivación extrínseca e intrínseca. El estudio contó con una muestra de 75 estudiantes universitarios. Se emplearon el Test de Propósito en la Vida (PIL) y la Escala de Motivación Académica (EME). Los resultados mostraron una correlación positiva no significativa, entre el propósito de vida (PIL) y la motivación extrínseca, con un coeficiente de correlación $r = 0.06$ y un valor $p = 0.58$. Sin embargo, se halló una correlación positiva estadísticamente significativa, entre el PIL y la motivación intrínseca, con un coeficiente $r = 0.04$ y un valor $p < 0.001$. Se concluyó que la motivación académica intrínseca puede influir en las variables de propósito en la vida para aumentarlas.

Además, en Bogotá, Osorio et al. (2022) desarrollaron una investigación con la finalidad de examinar los niveles de sentido de vida y su relación con la depresión y la ansiedad. Se trató de un estudio descriptivo y correlacional que incluyó a 596 participantes colombianos de entre 18 y 24 años. Para la evaluación se empleó la Escala Dimensional del Sentido de Vida y la Escala para la Depresión, la Ansiedad y el Estrés (DASS-21). Los resultados revelaron que los participantes se ubicaron en la categoría media en cuanto al sentido de vida. Concluyendo que la mayoría de jóvenes mantienen una incertidumbre ante la vida y por lo tanto aún están en búsqueda de su sentido de vida.

A nivel nacional en Lima, Solis (2021) realizó un estudio con el fin de examinar la correlación entre la autoestima y la motivación académica. Este estudio, de naturaleza correlacional-descriptiva, implicó la evaluación de 60 alumnos de la carrera de primera de primer ciclo en un Instituto Superior Pedagógico Privado. Se empleó un cuestionario para medir la autoestima y la motivación académica. Se observó que el 43.3% de los estudiantes

presentaban niveles bajos de motivación académica, seguido por el 43.4% que informó tener una motivación media. Se concluyó que estos niveles de motivación académica no solo están asociados con un bajo rendimiento académico, sino también con el ausentismo, la apatía y la ansiedad, entre otros factores.

De igual manera, en Lima, Serrato (2021) realizó una investigación con el objetivo de examinar la correlación entre la motivación académica y el compromiso estudiantil. Este estudio, de carácter correlacional-descriptivo, involucró la evaluación de 92 estudiantes, tanto hombres como mujeres, de un Instituto Superior Pedagógico Público. Se emplearon cuestionarios para medir la motivación académica y el compromiso estudiantil. Hallando que el 1% de los estudiantes mostró bajos niveles de motivación académica, el 21% nivel medio y el 78% nivel alto. Ahora bien, en las dimensiones específicas, la motivación intrínseca registró un nivel bajo del 4%, un nivel medio del 25% y un nivel alto del 71%. Por otro lado, la motivación extrínseca reflejó un nivel bajo del 1%, un nivel medio del 23% y un nivel alto del 76%. Respecto a la dimensión de desmotivación, se observó un nivel bajo del 0%, un nivel medio del 8% y un nivel alto del 92%. Concluyendo que gran parte de los alumnos presentaron un nivel alto tanto de motivación académica como de motivación extrínseca, intrínseca y desmotivación.

Asimismo, en Lima, Albújar y Del Risco (2022) realizaron una investigación con el fin de encontrar la relación entre la depresión y el sentido de la vida. Este estudio, de naturaleza correlacional-comparativa, implicó la evaluación de 312 participantes entre los 22 y 27 años. Se utilizaron el cuestionario PHQ-9 y el PIL para llevar a cabo las mediciones pertinentes. Los resultados revelaron que el 28.20% de los participantes experimentaron un vacío existencial, el 16.02% mostraron una indefinición en cuanto al sentido de la vida y el 55.76% reportaron un logro en la percepción de sentido de vida. Se concluyó que la gran parte de los estudiantes indicaron tener un sentido de vida.

Otro estudio realizado en Lima, Barboza (2022) llevó a cabo un estudio para examinar la relación entre retroalimentación y motivación académica. Esta investigación, de tipo correlacional-descriptivo, implicó la evaluación de 72 estudiantes pertenecientes a un Instituto Superior Pedagógico. Se utilizaron cuestionarios para medir la retroalimentación en el aprendizaje y la motivación académica. Los hallazgos revelaron que un 16,7% de los participantes manifestó un nivel medio de motivación académica, mientras que el 83,3% alcanzó un nivel alto. En lo que respecta a la motivación intrínseca, el 12,5% mostró un nivel moderado y el 87,5% un nivel alto. Ahora bien, en la motivación extrínseca, el 4,2% se encontraba moderadamente motivado y el 95,8% altamente motivado. Concluyendo que la gran parte de los alumnos mostraron altos niveles de motivación.

Por último, en Huancayo, Procil (2022) realizó una investigación con el objetivo de examinar la correlación entre el sentido de vida y la procrastinación. Esta investigación, de tipo correlacional-descriptivo, involucró la evaluación de 266 estudiantes pertenecientes a un instituto superior. Se utilizaron el Test de Propósito en la Vida (PIL) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) como instrumentos de medición. Los resultados indicaron que el 64,3% de los participantes mostraron una alta orientación al sentido de vida, el 22,2% tuvo incertidumbre respecto al sentido de vida y el 13,5% presentó una baja orientación al sentido de vida. Llegando a la conclusión que gran parte de los alumnos exhibieron una alta orientación hacia el sentido de vida.

Bases teóricas

Logoterapia.

La logoterapia es una corriente psicológica enfocada en la búsqueda y el descubrimiento del sentido de la vida como una herramienta terapéutica para abordar diversos problemas como la depresión, el vacío existencial, el estrés y otras dificultades emocionales y psicológicas

(Frankl, 1994). Viktor Frankl estableció la logoterapia como un enfoque basado en tres elementos clave: la voluntad de sentido, la libertad de voluntad y el sentido de la vida.

En primer lugar, la libertad de voluntad reconoce que cada persona realiza acciones que están dentro de sus capacidades y enfrentan circunstancias que no pueden cambiar (Avellar, 2017). Aunque el individuo no puede modificar condiciones biológicas, psicológicas y sociológicas, sí puede elegir cómo responder a esas condiciones, ya sea superándolas o aceptándolas y actuando según un sentido o conjunto de valores (Frankl, 2000).

En segundo lugar, la voluntad de sentido constituye la motivación esencial del ser humano, al expresar el impulso natural de hallar un propósito en la vida y descubrir valores que otorguen sentido y valía a su existencia. Finalmente, el sentido de la vida se revela plenamente al final de la existencia de uno, mientras que el sentido en la vida puede ser descubierto en cada momento, y el sentido en el mundo (o el cosmos) responde a la preocupación humana por el sufrimiento, otorgando significado a la propia existencia (Avellar, 2017).

Basándose en los principios de Viktor Frankl, Crumbaugh y Maholick desarrollaron el PIL Test (Purpose in Life Test) con el propósito de convertir en medidas prácticas los conceptos de "vacío existencial", "sentido" y "propósito en la vida", y evaluar las experiencias personales relacionadas con estos aspectos (Martínez, 2013). Este test abarca cuatro dimensiones principales: la percepción de sentido abarca la comprensión de los motivos y razones que impulsan a vivir, así como una evaluación global de la vida; la experiencia de sentido se relaciona con la percepción de la vida y la cotidianidad como llenas de elementos positivos; las metas y objetivos incluyen propósitos específicos vinculados a pasos concretas en la vida y asumiendo la responsabilidad hacia estos; y, finalmente, la dialéctica entre destino y libertad examina la tensión entre estos conceptos y el enfrentamiento de la muerte como un evento incontrolable, impredecible e inevitable (Noblejas, 1994).

Sentido de vida.

Frankl define el sentido de la vida como el propósito o motivo que impulsa al ser humano a alcanzar metas concretas o a adoptar determinadas formas de ser (Huamani & Arias, 2018). Por otro lado, Martínez (2012) lo describe como una percepción que integra componentes tanto cognitivos como emocionales, los cuales orientan la conducta en función de la búsqueda de intensidad y propósito. Lukas (como se cita en Zamudio, 2021) plantea que consiste en una búsqueda individual del valor y significado, construida de manera autónoma. En ese sentido, se puede entender como una fuerza interna que guía las acciones de una persona, impulsando a buscar su identidad, propósito y dar significado a su vida de forma individual.

Además, Frankl (como se cita en Zamudio, 2021) también señala que todas las personas poseen, en mayor o menor medida, el deseo de encontrar este sentido de vida. Es importante destacar que el sentido de vida varía de persona en persona y que cada uno es responsable de construirlo a partir de sus propias metas, capacidades y circunstancias. Este proceso de búsqueda permite a cada persona encontrar un propósito que dé sentido a su existencia y que responda a sus necesidades y aspiraciones vitales (Velasco, 2004).

Del mismo modo, Martínez (2011) propone que el sentido de vida es único e irrepetible para cada persona y le otorga orientación, coherencia, unidad y propósito a la vida; por tanto, no hay posibilidad de que el sentido sea el mismo para más de uno, puesto a que se desarrolla en una instancia determinada en la vida de cada ser humano. Además, se destaca el carácter vivencial del sentido de vida, ya que la persona no haya significado únicamente por sus acciones o por su creatividad, sino también por sus experiencias y encuentros con otras personas y con lo proporcionado por el mundo; inclusive, el hombre puede conseguir este sentido de vida al posicionarse en una situación desesperada o al afrontar un futuro adverso (Frankl, 2003).

Elementos del sentido de vida.

Según Martínez et al. (como se cita en Sánchez, 2023), el sentido de la vida se desglosa en tres dimensiones significativas. En primer lugar, se destaca la capacidad para establecer

metas en la vida, manifestada a través de proyectos personales y la concepción del futuro. La segunda dimensión es la sensación de logro, la cual se relaciona con la percepción que tiene una persona de haber alcanzado diferentes objetivos en la vida, generando así una sensación de realización personal. Por último, la tercera dimensión es la satisfacción con la vida, que hace referencia a la percepción afectiva, es decir, a sentirse bien con la propia existencia, constituyendo así un componente hedónico.

Por otra parte, King y Hicks (2021), explican que el sentido de vida está compuesto de tres aspectos: comprensión/coherencia, propósito/significado y afecto positivo. La comprensión de la existencia hace referencia a la capacidad de otorgar sentido a las vivencias pasadas, presentes y de proyección a futuro, integrando así la historia personal en una narrativa coherente. Con respecto al propósito o significado, se refiere a la sensación de que la vida tiene una dirección, un sentido que parece ir más allá del propio individuo; y este propósito puede ser deliberadamente creado o descubierto en áreas que incluyen las relaciones interpersonales, el trabajo, la espiritualidad, la creatividad o la conexión con la naturaleza. Finalmente, el afecto positivo corresponde con la experiencia habitual de emociones agradables como la alegría, el amor, el disfrute o la satisfacción.

Vacío existencial.

El vacío existencial se presenta cuando una persona experimenta sentimientos de desesperanza, una percepción de falta de control sobre su vida y la ausencia de significado o valor en ella (Frankl, 1994). Esta situación puede darse normalmente en una rutina diaria que se caracteriza por la monotonía y las obligaciones cumplidas de manera automática, sin el impulso de la motivación ni interés genuino. Aquellos que lo atraviesan suelen buscar desesperadamente llenarlo, a menudo recurriendo al consumo de sustancias, comportamientos autodestructivos como el suicidio, o cayendo en la apatía y la falta de interés por la vida (Zaldívar, 1997).

Las personas afectadas pueden mostrar una variedad de características como tristeza, melancolía, angustia, soledad, conformismo, desmotivación y evitar el estar solos. Pueden experimentar una disminución en la libido y tienden a aislarse de la sociedad. En casos extremos, pueden manifestar conductas violentas hacia otros o hacia sí mismos, incluyendo homicidios o suicidios (Frankl, 1994). Estas características pueden desencadenar o contribuir al desarrollo de problemas más graves como la depresión, el alcoholismo, la drogadicción, entre otros.

Importancia del sentido de la vida.

Zamudio (2021) menciona que el tener un sentido de vida repercute de manera significativa en la salud mental, ya que encontrar este sentido proporciona un bienestar psicológico importante. Asimismo, existe una conexión entre el sentido de la vida y los valores asociados a las relaciones personales es muy estrecha. Siendo así que cuando alguien tiene sentido de vida va a manifestar cualidades como la asertividad, la sensibilidad y la solidaridad en su trato con los demás (Sánchez, 2018). De igual manera, fortalecer nuestro sentido de vida ayudará a evitar que una persona caiga en un estado depresivo (Hedayati & Khazaei, 2014), así como también este elemento fortalece nuestra capacidad de defensa del sistema inmunológico y ayudan a prevenir enfermedades psicosomáticas (Zamudio, 2021).

Como otro beneficio, Ahumada (2013), menciona que el sentido de la vida permitirá que una persona se autorrealice, lo que a su vez fomentará la confianza en sí misma y una reflexión positiva sobre la propia existencia. Por último, tener un sentido de vida hace que una persona sea más capaz de enfrentar el estrés y los desafíos, ya que resulta más manejable lidiar con situaciones difíciles y prolongadas cuando se tiene una misión más amplia y significativa que respalda esas experiencias (Kashdan & McKnight, 2009).

Motivación.

La motivación es la aspiración de completar una tarea, acompañada de un sentimiento de entusiasmo y la voluntad firme de llevarla a cabo; de modo que, funciona como la energía que impulsa a una persona a tomar acciones proactivas para lograr sus metas (Bandhu et al., 2024). Además, Adir la representa como una fuerza interior que impulsa a un individuo a perseguir sus metas (Schiefele, 1991). De igual modo, Santrock (2002) la conceptualiza como el conjunto de razones que explican por qué las personas actúan de determinada manera. Este autor también establece como rasgos de una conducta motivada el hecho de que es enérgica, estar orientada hacia una meta clara y mantenida en el tiempo. En definitiva, la motivación puede entenderse como una fuerza interna que lleva a las personas a perseguir sus metas con determinación y entusiasmo.

Motivación académica.

La motivación académica se refiere al deseo que mueve al estudiante a llevar a cabo actividades educativas relacionadas con el aprendizaje, el estudio o el logro de metas académicas. De manera similar, Bozanoglu (como se cita en El-Sayed et al., 2024) la considera como la fuerza que genera el entusiasmo del estudiante y su involucramiento en actividades educativas. Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, esta motivación tiene un rol fundamental en el rendimiento y progreso académico. En este sentido, la motivación académica implica una serie de aspectos como la motivación para aprender, la motivación hacia el dominio, la curiosidad, la perseverancia y el compromiso hacia las tareas desafiantes (Gottfried, 1990).

De esta forma, este tipo de motivación también se ve reflejada en algunos comportamientos tales como el interés, la persistencia y el esfuerzo. El interés hace alusión a la motivación inicial de estudiantes para llevar a cabo una actividad, puesto que implica una predisposición natural y una opción intencionada hacia aquello que la persona considera atractivo o significativo (Ryan & Deci, 2000). La persistencia, en cambio se vincula con la capacidad para mantener la conducta en el tiempo, al igual que el tiempo que el estudiante pasa realizando la actividad y la cantidad de repeticiones que hace (Graham & Weiner como se cita en Durán & Acle, 2022). Finalmente, el esfuerzo se define como la cantidad de recursos mentales empleados durante el aprendizaje y está vinculado con el nivel de dedicación y labor intensa que una persona dedica a la tarea (Valenzuela, 2007).

Además, se distinguen dos formas principales de motivación: la intrínseca y extrínseca. Cuando este impulso proviene del propio individuo, sin depender de recompensas o castigos externos, se habla de motivación intrínseca. Este tipo de motivación se caracteriza por el interés genuino en el aprendizaje y el disfrute que este genera, así como por la voluntad de desarrollar nuevas habilidades o adquirir conocimientos. En contraste, la motivación extrínseca responde a factores externos como obtener calificaciones altas, recibir reconocimiento o evitar sanciones (Li & Wang, 2024).

Teoría de la autodeterminación.

Deci y Ryan (1985) plantean que la autodeterminación, se refiere a una característica del comportamiento humano que implica la sensación de tener opciones para elegir; esta capacidad implica tomar decisiones de manera que sean las razones fundamentales detrás de nuestras acciones. A partir de ellos, introducen la Teoría de la Autodeterminación (TED) explicando cómo funciona la mente humana, la motivación y el bienestar en contextos sociales específicos. Esta teoría postula que las personas están impulsadas por tres necesidades psicológicas fundamentales e innatas: autonomía (necesidad de sentir control y voluntad en sus acciones), competencia (necesidad de sentirse competentes en sus actividades) y relación (necesidad de pertenencia, conexión y cuidado por parte de otros). Cheng y Jang (2010) mencionan que cuando estas necesidades psicológicas básicas se satisfacen en entornos de aprendizaje que brindan apoyo, es más probable que los estudiantes experimenten alta

motivación y autodeterminación, participen activamente en sus tareas de aprendizaje y se sientan satisfechos con sus experiencias educativas.

Asimismo, la motivación dentro de esta teoría se conceptualiza en tres categorías: la motivación intrínseca, que se relaciona con hacer algo por el placer que brinda, su nivel desafiante o su atractivo estético; la motivación extrínseca, que se refiere a hacer algo buscando un resultado externo específico; y la desmotivación, que indica la falta de interés o intención para llevar a cabo una acción. Dentro de la motivación extrínseca, se distinguen cuatro etapas o tipos: la regulación externa, motivada por recompensas o presiones externas; la regulación introyectada, basada en expectativas internas como la autoestima o la culpa; la regulación identificada, donde se reconoce la importancia personal de la actividad; y la regulación integrada, cuando la actividad se convierte en parte integral de la identidad y valores del individuo (Deci & Ryan, 2000).

La desmotivación se ubica en el extremo inferior de la escala de autodeterminación en términos de motivación, mientras que la motivación intrínseca se posiciona en el extremo superior de dicha escala. Los tipos de motivación autodeterminada, como la motivación intrínseca y la regulación identificada, generalmente están relacionados con resultados favorables. Por otro lado, dentro de una motivación no autodeterminada se considera a la amotivación, la regulación introyectada y la regulación externa, suelen estar asociados con resultados desfavorables (Deci & Ryan como se cita en Cheng & Jang, 2010).

Para evaluar las diversas formas de motivación a lo largo del espectro de la autodeterminación, Vallerand desarrolló y validó en francés la Échelle de Motivation en Éducation (EME) en 1989 (Núñez et al., 2006). Esta escala está diseñada para medir los distintos tipos de motivación que experimentan los estudiantes, así como su percepción personal del nivel de compromiso motivacional hacia una actividad específica (Souza et al., 2021).

Sin embargo, Vallerand et al. (1992) ampliaron la conceptualización de la motivación intrínseca al incluir tres tipos adicionales: motivación hacia el logro, motivación hacia el conocimiento y motivación hacia las experiencias estimulantes. La motivación hacia el conocimiento se refiere a realizar una actividad por el placer que se obtiene al aprender, explorar o comprender algo nuevo (Vallerand et al., 1992); asociándose con conceptos como curiosidad y motivación por el aprendizaje (Gottfried, 1985). La motivación intrínseca hacia el logro implica participar en una tarea debido al placer y la gratificación que genera el esfuerzo por mejorar o alcanzar objetivos nuevos. En cambio, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes se manifiesta cuando una persona se involucra en una acción por el placer, el entretenimiento o las emociones agradables que experimenta al realizar (Vallerand et al., 1992).

Materiales y Métodos

Diseño de investigación.

El presente estudio utilizó un diseño no experimental de tipo descriptivo correlacional (Ato et al., 2013), puesto que no se alteró ninguna variable, sino que se buscó categorizar los niveles de sentido de vida y motivación educativa en estudiantes de educación técnica superior y se encontró la relación entre las dos variables.

Participantes.

La población estuvo compuesta por 780 estudiantes de un instituto de Chiclayo matriculados durante el semestre 2024-II (M. Bulnes, comunicación personal, 18 de mayo de 2024). Se determinó una muestra de 319 estudiantes mediante un muestreo no probabilístico intencional, con un análisis de potencia a priori (G*Power) considerando un tamaño de efecto de 0.2, un nivel de significación de $\alpha = 0.05$ y una potencia estadística de 0.95. La edad mínima fue 18 años y la máxima 32, con un promedio de 21.2 años (DE= 2.10). En cuanto al género, el 49.5% fueron hombres y el 50.5% mujeres.

Los criterios de inclusión fueron estudiantes mayores de 18 años, residentes en Chiclayo y matriculados en carreras técnicas del instituto. Se excluyeron estudiantes con diagnóstico de

depresión, lo cual se identificó mediante la ficha sociodemográfica, y a quienes cursan únicamente diplomados. Además, se eliminaron los instrumentos de los participantes que completaron incorrectamente los datos sociodemográficos o que no aceptaron su participación en la hoja informativa.

Técnicas e instrumentos.

Se empleó la encuesta como técnica de recolección de datos, la cual consiste en un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación para reunir y analizar datos de una determinada muestra o población con la finalidad de indagar, detallar, predecir y/o explicar ciertos rasgos específicos (Casas et al., 2003).

Para evaluar la variable del sentido de la vida se utilizó el Purpose in Life Test (PIL) elaborado por Cumbaugh y Maholick (1969), adaptado al español por Noblejas (1994) (ver anexo A). Este instrumento tiene como propósito medir el sentido de la vida versus el vacío existencial, empleando una escala tipo Likert del 1 al 7 (entre dos extremos y uno neutral) con 20 ítems. Las respuestas se solicitan dentro de un marco temporal general y el PIL consta de 4 dimensiones: metas y tareas, experiencia de sentido, dialéctica destino-libertad y percepción de sentido. El puntaje total del test se obtiene sumando las respuestas de los ítems, y se interpretan en tres rangos: puntuaciones menores a 73 indican falta de sentido de vida, entre 73 y 93 se considera una zona de indefinición, y puntajes mayores a 93 sugieren la presencia de un propósito de vida.

Estudios previos realizados en Perú ya han abordado las características psicométricas del instrumento. Luna (2020) abordó una investigación en Lima, en el cual a través del coeficiente V de Aiken indicó que los reactivos son válidos en el contenido, consiguiendo valores mayores a 0.80. Asimismo, para comprobar su validez basada en su estructura interna se realizó un análisis factorial exploratorio, en el cual los índices de ajuste fueron: raíz residual estandarizada cuadrática media SRMR = .048, CFI = .966 y TLI = .958. Estos valores demuestran que se cuenta con una estructura interna válida. Por último, para comprobar la fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach, el cual fue de 0.954. Asimismo, en la dimensión de percepción de sentido se obtuvo un 0.841, en la dimensión de metas y tareas se registró un coeficiente de 0.886, en la dimensión de experiencia de sentido se alcanzó un 0.818, y en la dimensión de dialéctica, destino y libertad se obtuvo un 0.729. Estos resultados indican una alta confiabilidad. De manera que se concluyó que este instrumento posee propiedades psicométricas adecuadas.

Para evaluar la motivación académica se utilizó la Escala de Motivación Educativa (EME), desarrollada por Vallerand et al. (1989), que ha sido adaptada al español por Núñez et al. (2006) (ver anexo B). Este instrumento se centra en medir la motivación en el contexto académico y consta de 28 ítems. Los participantes responderán utilizando una escala Likert de 7 puntos, que va desde "No se corresponde en absoluto" hasta "Se corresponde totalmente". Las instrucciones solicitan respuestas dentro de un marco temporal general y la escala incluye 7 dimensiones: motivación intrínseca al logro, motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, motivación extrínseca-regulación introyectada, motivación extrínseca-regulación identificada, motivación extrínseca regulación externa y la amotivación. El puntaje total se obtiene sumando las respuestas de los ítems y se interpretan según las puntuaciones obtenidas.

Estudios previos realizados en Perú ya han abordado las características psicométricas del instrumento. Jara y Olivera (2022) abordó una investigación en Trujillo, en el cual a través del coeficiente V de Aiken indicó que los reactivos son válidos en el contenido, consiguiendo valores mayores a 0.80. Asimismo, para comprobar su validez basada en su estructura interna se empleó un análisis factorial exploratorio, en el cual los índices de ajuste fueron: raíz residual estandarizada cuadrática media SRMR = .08, CFI = .93 y TLI = .92. Estos valores demuestran que se cuenta con una estructura interna válida. Por último, para comprobar la fiabilidad del

instrumento, se utilizó el coeficiente omega, en el cual se obtuvieron los siguientes resultados por dimensiones: Motivación Intrínseca al conocimiento, Motivación Intrínseca al logro y Motivación Extrínseca-Regulación Identificada alcanzaron un omega de 0.93; Motivación Intrínseca a las experiencias estimulantes, 0.75; Amotivación, 0.89; Motivación Extrínseca-Regulación Introyectada, 0.88; y Motivación Extrínseca Regulación Externa, 0.77. De manera que se concluyó que este instrumento posee propiedades psicométricas idóneas.

Para el desarrollo del estudio se contó con la evaluación de expertos, utilizando el criterio de 7 jueces para el Test de Propósito en la Vida (PIL Test) y de 6 jueces para la Escala de Motivación Educativa (EME). En el caso del PIL Test, los coeficientes V de Aiken oscilaron entre 0.86 y 1.00 (ver anexo C), mientras que en la EME se obtuvieron valores entre 0.83 y 1.00 (ver anexo D), lo que confirma la validez de contenido de todos los ítems evaluados. Además, se implementó una prueba piloto con una muestra de 31 estudiantes. Los resultados indicaron que, para el PIL Test, el coeficiente omega (ω) alcanzó un valor mínimo de 0.64 en la dimensión Dialéctica Destino-Libertad y un valor máximo de 0.91 en la dimensión Percepción de Sentido (ver anexo E). Por otro lado, en la escala de Motivación Educativa se registró un ω mínimo de 0.78 en la dimensión de Motivación Extrínseca mediante Regulación Introyectada y un ω máximo de 0.91 en la dimensión de Motivación Intrínseca al Logro (ver anexo F). Estos hallazgos evidencian la confiabilidad de las puntuaciones de ambos instrumentos.

Procedimientos.

El proceso de recolección de datos comenzó con la entrega de una carta de presentación a la institución educativa donde se realizaría la investigación, con el fin de solicitar el permiso necesario para aplicar los instrumentos a los estudiantes. Dicho documento, emitido por la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo, fue aceptado y se concedió el permiso correspondiente.

Posteriormente, se coordinó con la institución la realización de un estudio piloto para evaluar la confiabilidad de los instrumentos, habiéndolo sometido previamente los cuestionarios a la revisión de un panel de jueces que garantizó su validez de contenido.

Una vez finalizada la fase piloto, se acordó la fecha para la aplicación de los instrumentos. En las fechas indicadas por la institución se acudió a las aulas y se solicitó la colaboración de los delegados, quienes se encargaron de difundir los cuestionarios de forma virtual. Para ello, se les remitió un enlace a Google Forms que contenía la hoja informativa (ver anexo G), la ficha sociodemográfica (ver anexo H) y los cuestionarios. La aplicación y recolección de datos se realizó durante el mes de octubre.

Aspectos éticos.

El presente proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

La investigación se realizó conforme a los principios éticos establecidos por la American Psychological Association (APA, 2017), velando por el bienestar de los participantes. En este sentido, se prioriza el principio de beneficencia y no maleficencia, garantizando su protección integral durante todas las fases del estudio; lo que quiere decir que este estudio no ha implicado riesgo o daño alguno para ellos. Asimismo, los resultados fueron compartidos con la institución educativa participante, con el propósito de contribuir al desarrollo o fortalecimiento de programas orientados a potenciar y optimizar las capacidades de los estudiantes.

En segundo lugar, se respetó los derechos y la dignidad de cada participante. El estudio se llevó a cabo con responsabilidad y compromiso, en donde se les proporcionó previamente información clara sobre los objetivos y alcances del estudio a través de una hoja informativa. La participación fue completamente voluntaria, respetando la decisión de aceptar o rechazar su inclusión en el estudio. También, se aseguró el derecho de los participantes a desistir de la investigación en cualquier momento sin sufrir consecuencias adversas (APA, 2017).

De igual manera, se tuvo en cuenta el principio de justicia, garantizando la igualdad de condiciones para todos los participantes en el proceso de la investigación. En último lugar, se resguardó la integridad del estudio, presentando los datos de la investigación de forma fiel y precisa, evitando cualquier tipo de falsificación o alteración de la información recopilada (APA, 2017).

Cabe mencionar que también se consideró el derecho de propiedad intelectual, habiendo citado y referenciado la información científica consultada; la misma forma se corroboró mediante el índice de similitud, obtenido a partir del informe del software Turnitin, donde se alcanzó un valor de 15%.

Procesamiento y análisis de datos.

Recolectado los datos de la muestra, se elaboró una base de datos utilizando el programa Microsoft Excel, en la cual se organizaron y codificaron los datos obtenidos en ambas escalas. Una vez realizado lo anterior mencionado, se obtuvieron las puntuaciones directas de cada dimensión y de forma total. Posterior a ello, se le asignó categorías según los baremos para cada puntuación directa de cada individuo.

Para cumplir con los objetivos descriptivos, se emplea la estadística descriptiva para calcular los porcentajes de ambas variables según niveles. En cuanto a los objetivos correlacionales, se realizó previamente la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (ver anexo I). Debido a que los datos no seguían una distribución normal, se decidió utilizar una prueba estadística no paramétrica, utilizando la correlación de Spearman. Cabe mencionar que estos análisis se realizaron mediante el programa Jamovi. Asimismo, para mostrar estos resultados se hará uso de tablas.

Resultados y Discusión

Sentido de vida y las dimensiones de motivación educativa

Se observa que las correlaciones varían entre -0.229 y 0.314. Asimismo, se encontró que todas son estadísticamente significativas ($p < 0.001$) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Correlación entre sentido de vida y las dimensiones de motivación educativa

Motivación educativa	Motivación intrínseca al conocimiento	Motivación intrínseca al logro	Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes	Motivación extrínseca-regulación identificada	Motivación extrínseca-regulación introyectada	Motivación extrínseca integrada	Amotivación
Sentido de vida	0.267***	0.255***	0.304***	0.246***	0.314***	0.263***	-0.229***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

De manera congruente con los resultados expuestos previamente sobre las correlaciones entre dimensiones, se evidencia una relación baja o muy baja entre el sentido de vida y las distintas dimensiones de la motivación educativa. Esta baja correlación sugiere que no puede afirmarse la existencia de un vínculo definido entre ambas variables. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Anderson (2021), quien identificó coeficientes de correlación que varían entre 0.05 y 0.06. A pesar de los fundamentos teóricos propuestos por la Teoría de la Autodeterminación, la cual sostiene que una motivación autónoma propicia una mayor integración personal y un sentido vital más consolidado (Deci & Ryan, 2000), los datos empíricos parecen indicar que dicha relación no siempre se manifiesta con claridad en contextos educativos reales.

Tal como se ha señalado previamente, la etapa del desarrollo en la que se encuentran los participantes, la adultez emergente, puede representar un obstáculo para la consolidación de un sentido de vida claro (Arnett, 2000; Vial, 2000). Esta fase caracterizada por la búsqueda de identidad, exploración de valores y definición de metas, se ve influida por diversas condiciones

contextuales que pueden afectar la integración entre la motivación académica y la percepción de propósito vital (Martínez, 2012). Entre los factores que pueden influir se encuentran el estilo de enseñanza, las expectativas de los padres o la importancia que el propio estudiante le asigne a las distintas actividades académicas (Wigfield & Eccles, 2000).

En el ámbito de la educación técnica, muchas veces la elección profesional suele estar guiada por metas inmediatas y prácticas, como la necesidad de acceder rápidamente al mercado laboral, en lugar de responder a un proceso de búsqueda personal o autorrealización personal (Tapia, 2022). Esta visión puede reducir las oportunidades para reflexionar en el propósito de vida, ya que la motivación principal se orienta hacia la estabilidad económica o cumplimiento de obligaciones familiares (Velarde & González, 2013).

Del mismo modo, en muchos institutos técnicos predomina una cultura enfocada en la eficiencia, la productividad y la inserción laboral inmediata, lo que deja de lado aspectos formativos relacionados con el crecimiento personal, la introspección o la búsqueda de un sentido (Martínez, 2012). En este contexto, aunque los estudiantes pueden estar motivados por alcanzar sus objetivos académicos, eso no siempre se traduce en una percepción clara de sentido de vida (Wigfield & Eccles, 2000). Así, el problema no radica en la falta de motivación, sino en una desconexión entre aquello que impulsa la acción y aquello que contribuye a dar sentido profundo a la experiencia personal.

Niveles de sentido de vida

Se obtuvo que aproximadamente la mitad de los estudiantes se encuentran en el nivel medio (ver tabla 2).

Tabla 2

Porcentajes de los niveles de sentido de vida

Niveles	Sentido de vida
	%
Alto	27.3
Medio	47.3
Bajo	25.4

Los resultados en el presente estudio muestran que un mayor porcentaje de estudiantes se encuentra en una fase de búsqueda o indefinición respecto a su propósito vital. Esto difiere a estudios realizados anteriormente como los de Albújar y Del Risco (2022), Procil (2022), Chan (2021) y Rojas (2020), en donde se encontraron que más de la mitad de estudiantes se encontraban en un nivel alto de sentido de vida, indicando una percepción de vida con un propósito claro y definido.

A pesar de las diferencias con estudios previos, estos resultados son coherentes con lo planteado por García-Alandete et al. (2018), quienes señalan que la etapa de la adultez emergente se caracteriza por la exploración de la identidad, la inestabilidad, la autocentración y el sentimiento de búsqueda de uno mismo. De modo que este periodo puede llevar a que los jóvenes estén en una fase de búsqueda y definición de su sentido de vida (Martínez, 2012). Siendo así que esta búsqueda de significado se intensifica particularmente durante los años de educación superior, donde los jóvenes se enfrentan a decisiones cruciales sobre su futuro profesional y personal.

Niveles de las dimensiones de motivación educativa

En relación a la motivación, se observa que en las seis primeras dimensiones el menor porcentaje de los estudiantes se ubica en un nivel medio. En el caso de la amotivación, aproximadamente la mitad de los estudiantes se encuentran en este nivel. Además, se observa que en las dimensiones de amotivación, motivación intrínseca hacia el logro, motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes y motivación extrínseca por regulación identificada, los porcentajes de estudiantes en los niveles alto y bajo fueron bastante similares.

En contraste, en las dimensiones de motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación extrínseca por regulación introyectada y motivación extrínseca integrada, se destacó un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel alto (ver tabla 3).

Tabla 3

Niveles de las dimensiones de motivación educativa.

Niveles	Dimensiones						
	Motivación intrínseca conocimiento	Motivación intrínseca al logro	Motivación intrínseca experiencias estimulantes	Motivación extrínseca-regulación identificada	Motivación extrínseca regulación introyectada	Motivación extrínseca integrada	Amotivación
	%	%	%	%	%	%	%
Alto	42.3	35.7	36.7	38.9	43.9	43.3	28.2
Medio	21.6	26.3	31	22.6	18.8	22.6	45.8
Bajo	36.1	37.9	32.3	38.6	37.3	34.2	26

En relación con las motivaciones intrínsecas, Barboza (2022), Serrato (2021) y Villazana (2023) encontraron que los mayores porcentajes están en un nivel alto. Estos resultados son semejantes con los resultados obtenidos, sin embargo, se puede observar que en motivación intrínseca al logro y a las experiencias estimulantes los porcentajes de estudiantes en los niveles alto y bajo fueron bastante similares. De modo que si bien es cierto los estudiantes tienen un gran interés en aprender y explorar por el placer de descubrir algo nuevo, disfrutando de la satisfacción que les brinda adquirir conocimientos (Carrillo et al., 2009), no necesariamente están interesados en alcanzar metas difíciles o en demostrar habilidades superiores a los demás. De modo que estos estudiantes en este grupo parecen valorar más el disfrute del aprendizaje en sí mismo que la necesidad de probarse a través de logros específicos o de enfrentarse a retos constantes, lo que explica su tendencia a tener una motivación hacia el logro menos marcada.

En cuanto a las motivaciones extrínsecas, los hallazgos encontrados son semejantes con los resultados obtenidos, en la cual se registraron puntuaciones altas en las dimensiones de motivación extrínseca regulación identificada y regulación introyectada, ello siendo semejantes a los estudios de Barboza (2022) y Serrato (2021) que hallaron que más de la mitad de estudiantes se encuentran en un nivel alto. Sin embargo, en la dimensión de motivación extrínseca con regulación identificada, se observa una variabilidad entre niveles bajos y altos. Según Albor-Chadid y Rodríguez-Burgos (2022), este tipo de motivación se presenta cuando los estudiantes valoran personalmente una actividad y la realizan por elección propia, al considerarla importante para su desarrollo. Aunque se trata de una motivación más estable, puede fluctuar según cómo los estudiantes perciben el valor de la actividad en relación con sus metas personales. Aquellos que encuentran una conexión clara entre la actividad y sus aspiraciones tienden a mostrar niveles altos de esta motivación, mientras que quienes no perciben esta relevancia directa experimentan niveles más bajos.

En este estudio se encontró un mayor porcentaje de niveles medios de amotivación, a diferencia de los hallazgos de Serrato (2021), quien reportó un mayor porcentaje en los niveles altos de amotivación. Este porcentaje en el nivel medio ocurre cuando el individuo no percibe una conexión clara entre sus acciones y los resultados que obtiene, sintiéndose incapaz de lograr los resultados deseados (Nuñez et al., 2006). Es posible que factores como el apoyo de la institución educativa, las estrategias de enseñanza empleadas, o incluso las expectativas y metas personales de los estudiantes (González et al., 2021), puedan estar influyendo en este predominio de niveles medios de amotivación, en contraste con los hallazgos previos que señalaban un mayor nivel de desmotivación en poblaciones similares.

Dimensiones de la motivación educativa y dimensiones del sentido de vida

Se observa que las correlaciones varían entre -0.232 a 0.318. Asimismo, se encontró que todas son estadísticamente significativas ($p < 0.001$) pero son bajas (ver Tabla 4).

Tabla 4

Correlación entre las dimensiones de la motivación educativa y dimensiones del sentido de vida

	Percepción sentido	de Experiencia sentido	de Metas y tareas	Dialéctica libertad	destino-
Motivación intrínseca al conocimiento	0.192***	0.277***	0.258***	0.148***	
Motivación intrínseca al logro	0.265***	0.19***	0.286***	0.098	
Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes	0.21***	0.305***	0.287***	0.175**	
Motivación extrínseca- regulación identificada	0.156**	0.192***	0.231***	0.221***	
Motivación extrínseca regulación introyectada	0.217***	0.318***	0.292***	0.131*	
Motivación extrínseca integrada	0.157**	0.221***	0.232***	0.161**	
Amotivación	-0.165**	-0.126*	-0.232***	-0.15**	

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Los resultados muestran que la relación entre las dimensiones de motivación educativa y sentido de vida es baja o muy baja, lo que sugiere que no existe un vínculo claramente definido entre ambas variables. Lo anterior resulta llamativo si se considera que, desde el enfoque de la Teoría de la Autodeterminación, se plantea que las motivaciones más autodirigidas favorecen la integración personal y el bienestar subjetivo, a diferencia de las motivaciones controladas, que se vinculan en menor medida con experiencias de plenitud (Deci & Ryan, 2000). No obstante, esta asociación puede debilitarse cuando la persona no encuentra un balance adecuado entre el grado de desafío de una tarea y sus habilidades para afrontarla. En esos contextos, no es raro que los estudiantes experimenten sensaciones de frustración, lo que puede generar que no lleguen a percibir una experiencia de sentido pleno (Csikszentmihalyi, 1990).

Además, resulta importante tener en cuenta la etapa vital de los participantes, ya que muchos se encuentran en la adultez emergente, una etapa caracterizada por la exploración de valores y objetivos personales, pero puede generar cierta inestabilidad en cuanto a la definición de un propósito vital claro (Arnett, 2000; Vial, 2000). Esta falta de consolidación puede dificultar que se establezca una conexión definida entre la motivación académica y lo que da sentido a la vida (Martínez, 2012). Asimismo, factores contextuales como la importancia que

el estudiante le atribuye a las tareas escolares o el estilo de enseñanza puede influir en cómo se forma esta conexión (Wigfield & Eccles, 2000).

Conclusiones

Las correlaciones encontradas entre el sentido de vida y las dimensiones de motivación académica fueron muy bajas y estadísticamente significativas, indicando una relación débil entre ambas variables. Esto sugiere que, aunque los estudiantes pueden mostrar cierto nivel de motivación en su formación, esta no siempre se acompaña de una percepción clara sobre su propósito vital.

La mayoría de estudiantes presenta un nivel medio en sentido de vida, lo que refleja que muchos aún se encuentran en una etapa de búsqueda personal, propia de su momento evolutivo.

Se identificaron niveles elevados en varias dimensiones de la motivación académica, especialmente en la motivación intrínseca hacia el conocimiento y motivación extrínseca regulada introyectada e integrada. Esto indica que muchos estudiantes están impulsados por intereses personales y valores internos, lo cual favorece su implicación en el ámbito educativo.

Las correlaciones encontradas entre las dimensiones de motivación educativa y con las dimensiones de sentido de vida, fueron muy bajas y estadísticamente significativas. Lo anterior mencionado indica que, si bien los estudiantes pueden sentirse motivados académicamente, ya sea por razones internas o externas, esto no implica que se traduzca en la construcción de un propósito vital sólido.

Recomendaciones

Para futuras investigaciones, sería importante poder expandir el tamaño de la muestra, incluyendo estudiantes de distintos niveles educativos, contextos socioeducativos, tipos de escuelas (públicas y privadas) y de diferentes regiones del país. Esto permitirá tener una comprensión más completa y representativa de la relación entre la motivación educativa y el sentido de vida.

Considerar la incorporación de factores como el sexo, estatus socioeconómico, desempeño escolar, carga académica y condición laboral de los estudiantes. Estos factores pueden influir en su motivación para aprender y cómo construyen su sentido de vida. De modo que tener en cuenta estos factores ayudaría a entender por qué algunos jóvenes se sienten desmotivados o no tienen claro un propósito vital.

Incluir una metodología mixta, que combine un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo como las entrevistas o grupos de discusión, permitiría obtener tantos datos estadísticos como vivencias personales de cada estudiante.

Realizar investigaciones longitudinales permitiría observar cómo evoluciona la motivación académica y el sentido de vida a lo largo del tiempo. Este tipo de investigaciones ayudaría a entender cómo estas variables van evolucionando durante su educación superior y cómo influyen en la inserción al mundo laboral.

Referencias

- Ahumada, G. (2013). Autoeficacia y felicidad en ingresantes a una universidad privada de Trujillo. *Revista de Psicología*, 15(1), 24-36. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/458/442>
- Albor-Chadid, L., & Rodríguez-Burgos, 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. *Revista eleuthera*, 24(1), 56-85. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4>
- Albújar, P. & Del Risco, D. (2022). *Sentido de vida y depresión en jóvenes de Lima Metropolitana*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Ricardo Palma]. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/5397>
- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Anderson, L. (2021). *Associations among academic motivational styles, purpose in life, and depressive symptoms in college students*. [Tesis de licenciatura, University of Tennessee]. <https://scholar.utc.edu/honors-theses/304>
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *The American psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avellar, T., Veloso, V., Salvino, E. y Baldiera, L. (2017). La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: una perspectiva temporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(2), 375-386. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3728>
- Bandhu, D., Murali, M., Prashanth, N., Jadhav, P., Bhadauria, A. & Saxena, K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, 244. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104177>
- Barboza, D. (2022). *Retroalimentación y Motivación Académica en estudiantes de un Instituto Superior Pedagógico de Cajabamba en el 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/82407/Barboza_CDA-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Cabello P. (2000) El sentido de la vida. *Pharos*, 7(2). <https://www.redalyc.org/pdf/208/20807211.pdf>
- Cadavid-Claussen, M. V. y Díaz-Soto, V. M. (2015). Sentidos de vida de los universitarios. *Educ. Educ.*, 18(3), 371-390. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.1>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. & Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Revista de Educación*, 4(2), 20-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-38. <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- Cassiano, C., Gonçalves, A., Gonçalves, D. y Gonçalves, J. (2021). Desmotivación académica: buscando comprender la realidad. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 9(2), 417-426. 10.18554/refacs.v9i2.4577
- Chan, G. (2021). Sentido de vida: una herramienta en la formación de estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.937>

- Cheng, K & Jang, S. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Córdova P. y Reque, A. (2017). *Autopercepción del verdadero sentido de la vida en estudiantes y personal de una institución educativa de J.L.O., 2014* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Toribio de Mogrovejo]. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/1592/1/TL_CordovaBayonaPedro_RequeFloresAna.pdf
- Crumbaugh, J y Maholick, L. (1969). *Manual of instructions for the Purpose in Life Test Saratoga*. Viktor Franid Institute of Logotherapy.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Durán, T. & Acle, G. (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios pedagógicos*, 48(1), 343-365. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100343>
- El-Sayed, M., Taha, S. & AbdElhay, E. (2024). Understanding the relationship of academic motivation and social support in graduate nursing education in Egypt. *BMC Nurs*, 23 (12). <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01671-5>
- Fraijo, J., Norzagaray, C., López, G. & Montaña, E. (2023). Motivación académica y el trabajo en aula. *Biolex*, 15. <https://doi.org/10.36796/biolex.v15i26.282>
- Frankl, V. (1994). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Herder.
- Frankl, V. (2000). *En el principio era el sentido*. Paidós
- Frankl, V. (2003). *Psicoterapia y existencialismo: Escritos selectos sobre logoterapia*. Herder.
- García-Alandete, J., Martínez, E., Sellés, P. y Soucase, B. (2018). Sentido de vida y bienestar psicológico en adultos emergentes españoles. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552018000100196&script=sci_arttext&tlng=es
- Gil, J., Fuster, F., Norabuena, R., Maldonado, H., Norabuena, E. y Hernández, R. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de psicología*, 15(30), 26-41. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2647/2466>
- González, I., Vázquez, M. & 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). <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525–538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Hedayati, M. y Khazaei, M. (2014). An investigation of the relationship between depression, meaning in life and adult hope. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 598-601. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.753>

- Huamani, J. & Arias, W. (2018). Análisis psicométrico de la Prueba de Sentido de Vida en escolares de la ciudad de Arequipa (Perú). *Revista De Investigación En Psicología*, 21(1), 51–66. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v21i1.15112>
- Jara, M. y Olivera, M. (2022). *Validez y fiabilidad de la Escala de Motivación Educativa (EME-E) en estudiantes universitarios de la ciudad de Trujillo*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/117526/Jara_CMJ-Olivera_ODAMV-SD.pdf?sequence=1
- Kaplin, A. & Ansaldi, L. (2015). New Movement in Neuroscience: A Purpose-Driven Life. *Cerebrum*, 7. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4564234/>
- Kashdan, T. y McKnight, P. (2009). Origins of Purpose in Life: Refining Our Understanding of a Life Well Lived. *Psychological Topics*, 18(2), 303–316. <https://westallen.typepad.com/files/origins-of-purpose-in-life.pdf>
- King, L. & Hicks, J. (2021). The Science of Meaning in Life. *Annual Review of Psychology*, 72, 561-584. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-072420-122921>
- Li, J. & Wang, R. (2024). Determining the role of innovative teaching practices, sustainable learning, and the adoption of e-learning tools in leveraging academic motivation for students' mental well-being. *BMC Psychol*, 12. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01639-3>
- Luna, J. (2020). *Propiedades psicométricas del test de sentido de vida (PIL test) en voluntarios sociales del Perú, 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70611/Luna_VBJJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, E. (2011). *Los modos de ser inauténticos: Psicoterapia centrada en el sentido de los trastornos de la personalidad*. El Manual Moderno
- Martínez, E. (2012). *El diálogo socrático en la psicoterapia*. Ediciones Aquí y Ahora.
- Martínez, E. (2013). *Manual de psicoterapia con enfoque logoterapéutico*. Manual Moderno.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Noblejas, F. (1994). *Fundamentos, principios y aplicación. Una experiencia de evaluación del "logro interior de sentido"* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5005701.pdf>
- Noblejas, M. (2000). Fiabilidad de los tests PIL y Logotest. *Nous. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 4, 81-90. http://www.logoterapia.net/uploads/04_noblejas_2000_fiabilidad.pdf
- Núñez, J., Lucas, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40 (3), 391-398. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28440314.pdf>
- Osorio, C., Ortiz, E. y Avendaño-Prieto, B. (2022). Sentido de vida y su asociación con la ansiedad y la depresión en jóvenes. *Interdisciplinaria*, 39(2), 355-368. [https://doi.org/10.16Paredes, R. \(2021\). Sentido de vida y felicidad en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo \[Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán\].](https://doi.org/10.16Paredes, R. (2021). Sentido de vida y felicidad en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán].)
- <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/9197/Paredes%20Herrera%20Rosaisela.pdf?sequence=1&isAllowed=y888/interd.2022.39.2.22>
- Procil, D. (2022). *Sentido de vida y procrastinación académica en estudiantes de un instituto superior de Huancayo-2021*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Continental]. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/11799/1/IV_FHU_501_TE_Procil_Flores_2022.pdf

- Rojas, D. (2020). *Sentido de vida en estudiantes universitarios de la escuela de psicología de una universidad privada, Chiclayo, septiembre-diciembre, 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Toribio de Mogrovejo]. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/2782/1/TL_%20RojasNizamaDiana.pdf
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. 10.1037//0022-3514.69.4.719
- Salazar, H. (2009). Sentido de vida en universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Logoterapia*, 22, 71-80.
- Sánchez, A. (2018). Importancia del constructo sentido de la vida en diferentes ámbitos psicológicos aplicados. *Caurensia*, 13, 17-38. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.17>
- Sánchez, H. (2023). La felicidad y el sentido de vida, una mirada humanista. *Avances en Psicología*, 31(2). <https://doi.org/10.33539/avpsicol>
- Santa Cruz, D. y Bolívar, M. (2021). Sentido de la vida y del sufrimiento. Una tarea personal. *Apuntes de bioética*, 4(1), 5 – 22. <https://doi.org/10.35383/apuntes.v4i1.624>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. Mc Graw-Hill.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 299–323. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>
- Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias educativas*, 2(1), 13-19. <http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/20/14>
- Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU]. (2024). *Día Internacional de la Educación: Solo el 30.9 % de jóvenes peruanos logró transitar a la educación superior*. <https://juventud.gob.pe/2024/01/dia-internacional-de-la-educacion-solo-el-30-9-de-jovenes-peruanos-logro-transitar-a-la-educacion-superior/>
- Serrato, E. (2021). *Motivación Académica y Compromiso Estudiantil en el Instituto Superior Pedagógico Público María Madre, Callao, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/74840/Serrato_LEJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Solis, E. (2021). *Autoestima y motivación académica en estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de educación primaria del Instituto Superior Pedagógico Privado “Auguste Renior”, Lima - 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/6780/ENRIQUE%20AUGUSTO%20SOL%C3%8DS%20TORRES%20RENIOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Souza G., Meireles, E., Mira, V. y Leite, M. (2021). Academic motivation scale – reliability and validity evidence among undergraduate nursing students. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 29. 10.1590/1518-8345.3848.3420
- Tapia, I. (2022). Las expectativas laborales en estudiantes de la educación profesional técnica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 93-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.504>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf>
- Vallerand, R., Blais, M., Brière, N. & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349. 10.1037/h0079855

- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. y Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1.003-1.017. 10.1177/0013164492052004025
- Velarde, D. & González, D. (2013). Influencia de factores personales y sociales sobre la certeza vocacional. *Psicumex*, 3(2), 15-32. <https://www.redalyc.org/pdf/6678/667871433002.pdf>
- Velasco, S. (2004). *El sentido de vida de los adolescentes: un modelo centrado en la persona* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana]. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014425/014425.pdf>
- Vial, W. (2000). *La antropología de Viktor Frankl*. Editorial Universitaria
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yepes, R. y Aranguren, J. (1996). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. EUNSA.
- Zaldívar, D. (1997). Pérdida de sentido y neurosis existencial. *Revista cubana de psicología*, 14 (1). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v14n1/10.pdf>
- Zamudio, D. (2021). Sentido de vida y salud mental. *Revista de Investigación en Psicología*, 24(2), 183-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8245828>

Anexos**Anexo A. Test de sentido de vida**

Instrucciones:

Marque la respuesta que considere que sea la más apropiada para usted en este momento del 1 al 7. Responda todos los ítems con veracidad. Solo marque una opción.

Ejemplo:

Mi vida personal es:

Sin sentido, ni propósito (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) lleno de sentido y propósito.

1. Generalmente estoy:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Muy aburrido

Entusiasmado

2. La vida me parece:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Demasiado rutinaria

Emocionante

3. En mi vida:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

No tengo metas

Tengo metas definidas

4. Mi existencia:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

No tiene significado

Tiene mucho significado

5. Cada día es:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Monótono e idéntico

Nuevo e interesante.

6. Si yo pudiera escoger, preferiría:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

No haber nacido

Tener una vida como la que tengo

7. Cuando me jubile quisiera:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Estar totalmente ocioso el resto de mi vida

Realizar cosas que me interesan

8. En alcanzar las metas de mi vida:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

No he logrado absolutamente nada

He progresado hasta alcanzar mis metas

9. Mi vida está

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Vacía y desesperada

Llena de cosas buenas y emocionantes

10. Si muriera hoy, sentiría que mi vida:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

No valió la pena

Valió la pena

11. Cuando pienso en mi vida:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Me pregunto por qué existo

Siempre encuentro una razón en mi vida

12. Mi percepción con el mundo con relación a mi vida, el mundo:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Me confunde

Se acomoda y tiene significado en mi vida

13. Yo soy:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Irresponsable

Una persona muy responsable

14. Pienso que la libertad del hombre para tomar sus propias decisiones es:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Limitada por lo heredado y el ambiente

Totalmente libre para elegir

15. En cuanto a la muerte, estoy:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

No preparado y temeroso

Preparado y no tengo miedo

16. Por lo que conozco del suicidio:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Seramente es una salida

Nunca he pensado en ello

17. Considero que mi propósito para encontrar el propósito de mi vida es:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Nulo

Muy grande

18. Considero que en mi vida:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

No tengo el control de ella

Tengo el control de ella

19. Al enfrentarme con mis tareas diarias:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Siento que es una experiencia aburrida

Es una fuente de placer

20. Yo siento que:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

No he descubierto el propósito

He descubierto que tengo

ni sentido de mi vida metas establecidas

Anexo B. Protocolo de la Escala de Motivación Educativa (EME)

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?

1. Porque sólo con la secundaria completa no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	6	7

8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7

10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
11. Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
12. En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería continuar en ella.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7

22. Para tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo C. Evidencias de validez de contenido del PIL

Para comprobar la validez de contenido del Test de Propósito en la Vida (PIL test), se llevó a cabo una evaluación mediante juicio de expertos, en la cual participaron 7 jueces. En la tabla 5, se presentan el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión de Percepción de sentido, así como también los ítems que fueron modificados de acuerdo a las observaciones de los jueces expertos. Los valores obtenidos en la v de aiken fueron mayores a 0.89, de modo que todos los ítems fueron válidos.

Tabla 5

Análisis de validez de contenido en la dimensión Percepción de sentido

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. Mi existencia: No tiene significado / Tiene mucho significado	Claridad	.89	[.67 - .97]	No requiere modificación
	Coherencia	.89	[.67 - .97]	
	Relevancia	.89	[.67 - .97]	
2. Si yo pudiera escoger, preferiría: No haber nacido / Tener una vida como la que tengo	Claridad	1.00	[.82 - .92]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.82 - .92]	
	Relevancia	1.00	[.82 - .92]	
3. Mi vida está Vacía y desesperada / Llena de cosas buenas y emocionantes	Claridad	.89	[.67 - .97]	No requiere modificación
	Coherencia	.89	[.67 - .97]	
	Relevancia	.89	[.67 - .97]	
4. Cuando pienso en mi vida: Me pregunto por qué existo / Siempre encuentro una razón en mi vida	Claridad	.90	[.71 - .97]	Cuando pienso en mi vida: Me pregunto por qué existo / Siempre encuentro una razón para estar aquí
	Coherencia	.95	[.77 - .99]	
	Relevancia	.95	[.77 - .99]	
5. Mi percepción con el mundo con relación a mi vida, el mundo: Me confunde / Se acomoda y tiene significado en mi vida	Claridad	.86	[.65 - .95]	Mi percepción del mundo con relación a mi vida, el mundo: Me confunde / Se acomoda y tiene significado en mi vida
	Coherencia	.90	[.71 - .97]	
	Relevancia	.90	[.71 - .97]	
6. Por lo que conozco del suicidio: Seriamente es una salida / Nunca he pensado en ello	Claridad	.95	[.77 - .95]	Por lo que conozco del suicidio: Sería una salida / Nunca he pensado en ello
	Coherencia	.95	[.77 - .95]	
	Relevancia	.95	[.77 - .95]	

En la tabla 6, se presenta el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión de Experiencia de sentido, donde los valores obtenidos fueron mayores a 0.95, de modo que todos los ítems fueron válidos.

Tabla 6

Análisis de validez de contenido en la dimensión Experiencia de sentido

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. Generalmente estoy: Muy aburrido / Entusiasmado	Claridad	.95	[.77 - .99]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
	Claridad	.95	[.77 - .99]	
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
2. La vida me parece: Demasiado rutinaria / Emocionante	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	La vida me parece: Demasiado aburrida / Emocionante
3. Cada día es: Monótono e idéntico / Nuevo e interesante.	Claridad	.95	[.77 - .99]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
4. Si muriera hoy, sentiría que mi vida: No valió la pena / Valió la pena	Claridad	.95	[.77 - .99]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	

En la tabla 7, se presenta el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión de Metas y tareas, siendo los valores obtenidos mayores a 0.86, de modo que todos los ítems fueron válidos.

Tabla 7

Análisis de validez de contenido en la dimensión Metas y tareas

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. En mi vida: No tengo metas / Tengo metas definidas	Claridad	.95	[.77 - .99]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
2. Cuando me jubile quisiera: Estar totalmente ocioso el resto de mi vida / Realizar cosas que me interesan	Claridad	.86	[.65 - .95]	Cuando me jubile quisiera: Estar totalmente ocioso el resto de mi vida / Realizar cosas que me han interesado
	Coherencia	.95	[.77 - .99]	
3. En alcanzar las metas de mi vida: No he logrado absolutamente nada / He progresado hasta alcanzar mis metas	Claridad	.95	[.77 - .99]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
4. Al enfrentarme con mis tareas diarias: Siento que es una experiencia aburrida / Es una fuente de placer	Claridad	.90	[.71 - .97]	Al enfrentarme con mis tareas diarias: Siento que es una experiencia aburrida / Es una fuente de satisfacción
	Coherencia	.86	[.65 - .95]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
5. Yo siento que: No he descubierto el propósito ni sentido de mi vida / He descubierto que tengo metas establecidas	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
6. Yo soy:	Claridad	.86	[.65 - .95]	No requiere

Irresponsable / Una persona muy responsable	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	modificación
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
7. Considero que mi propósito para encontrar el propósito de mi vida es: Nulo / Muy grande	Claridad	.86	[.65 - .95]	Considero que mi habilidad para encontrar sentido, objetivos y misión en mi vida es: Nulo / Muy grande
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	

En la tabla 8, se presenta el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión de Dialéctica, destino y libertad, siendo los valores obtenidos mayores a 0.86, de modo que todos los ítems fueron válidos.

Tabla 8

Análisis de validez de contenido en la dimensión Dialéctica, destino y libertad

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. Pienso que la libertad del hombre para tomar sus propias decisiones es: Limitada por lo heredado y el ambiente/ Totalmente libre para elegir	Claridad	.90	[.71 - .97]	Pienso que la libertad de la persona para hombre para tomar sus propias decisiones es: Limitada y restringida por el ambiente/ Totalmente libre para elegir
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
2. En cuanto a la muerte, estoy: No preparado y temeroso / Preparado y no tengo miedo	Claridad	.86	[.65 - .95]	No requiere modificaciones
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
3. Considero que en mi vida: No tengo el control de ella / Tengo el control de ella	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	
	Coherencia	.90	[.71 - .97]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	

Anexo D. Evidencias de validez de contenido del EME

Para comprobar la validez de contenido de la Escala de motivación educativa (EME), se llevó a cabo una evaluación mediante juicio de expertos, en la cual participaron 6 jueces. En la tabla 9, se presenta el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión Motivación Intrínseca al conocimiento, así como también los ítems que fueron modificados de acuerdo a las observaciones de los jueces expertos. Los valores obtenidos en la v de aiken fueron mayores a 0.83, de modo que todos los ítems fueron válidos.

Tabla 9

Análisis de validez de contenido en la dimensión Motivación Intrínseca al conocimiento

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
	Claridad	.89	[.67 - .97]	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.
	Coherencia	.89	[.67 - .97]	
2. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	Relevancia	.89	[.67 - .97]	
3. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
4. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	Claridad	.83	[.61 -.94]	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo varias cosas que me interesan.
	Coherencia	.83	[.61 -.94]	
	Relevancia	.83	[.61 -.94]	

En la tabla 10, se presenta el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión de Motivación Intrínseca al logro, siendo los valores obtenidos mayores a 0.89, de modo que todos los ítems fueron válidos.

Tabla 10

Análisis de validez de contenido en la dimensión de Motivación Intrínseca al logro

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
2. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	

3. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
4. Porque el instituto me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	Claridad	.67	[.44 -.84]	No requiere modificación
	Coherencia	.83	[.61 -.94]	
	Relevancia	.83	[.61 -.94]	

En la tabla 11, se presenta el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión de Motivación Intrínseca a las experiencias Estimulantes, siendo los valores obtenidos mayores a 0.89, de modo que todos los ítems fueron válidos.

Tabla 11

Análisis de validez de contenido en la dimensión de Motivación Intrínseca a las experiencias Estimulantes

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	Claridad	.89	[.67 -.97]	No requiere modificación
	Coherencia	.89	[.67 -.97]	
	Relevancia	.89	[.67 -.97]	
	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
2. Por el placer de leer autores interesantes.				No requiere modificación
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
3. Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	Claridad	.89	[.67 -.97]	No requiere modificación
	Coherencia	.89	[.67 -.97]	
	Relevancia	.89	[.67 -.97]	
4. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes.	Claridad	.89	[.67 -.97]	No requiere modificación
	Coherencia	.89	[.67 -.97]	
	Relevancia	.89	[.67 -.97]	

En la tabla 12, se presenta el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión de Motivación Extrínseca-Regulación Identificada, siendo los valores obtenidos mayores a 0.89, de modo que todos los ítems fueron válidos.

Tabla 12

Análisis de validez de contenido en la dimensión de Motivación Extrínseca-Regulación Identificada

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. Porque pienso que los estudios superiores me ayudarán a prepararme mejor en la carrera que he elegido.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
2. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.				No requiere modificación
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
3. Porque me ayudará a seguir mejor mi orientación profesional.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	.89	[.67 -.97]	

	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
4. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	

En la tabla 13, se presenta el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión de Motivación Extrínseca Regulación Introyectada, siendo los valores obtenidos en la v de aiken fueron de 1.00, de modo que todos los ítems fueron válidos

Tabla 13

Análisis de validez de contenido en la dimensión de Motivación Extrínseca Regulación Introyectada

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. Porque aprobar en las asignaturas del instituto me hace sentir importante.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	
2. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera técnica.	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
3. Para demostrarme que soy una persona inteligente.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
4. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	

En la tabla 14, se presenta el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión de Motivación Extrínseca Regulación Externa, siendo los valores obtenidos mayores a 0.83, de modo que todos los ítems fueron válidos.

Tabla 14

Análisis de validez de contenido en la dimensión de Motivación Extrínseca Regulación Externa

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. Porque sólo con la secundaria completa no podría encontrar un empleo bien pagado.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
	Claridad	0.83	[.61 -.94]	
2. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
3. Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	Claridad	.83	[.61 -.94]	Porque en el futuro quiero tener una mejor calidad de vida.
	Coherencia	.83	[.61 -.94]	
	Relevancia	.83	[.61 -.94]	
4. Para tener un sueldo mejor en el futuro.	Claridad	1.00	[.85 -1.00]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	

En la tabla 15, se presenta el coeficiente V de Aiken ítem por ítem de la dimensión de Amotivación, siendo que los valores obtenidos en la v de aiken fueron mayores a 0.61 de modo que todos los ítems fueron válidos.

Tabla 15

Análisis de validez de contenido en la dimensión de Amotivación

Ítems	Categorías	V de Aiken	IC 95%	Ítems adaptados
1. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de que pierdo mi tiempo en el instituto.	Claridad	.61	[.39 -.80]	Sinceramente no lo sé, tengo la impresión de que pierdo mi tiempo en el instituto.
	Coherencia	.83	[.61 -.94]	
	Relevancia	.83	[.61 -.94]	
2. En su momento, tuve buenas razones para ir al instituto, pero ahora me pregunto si debería continuar en este.	Claridad	0.83	[.61 -.94]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	
3. No sé por qué voy al instituto y, francamente, me trae sin cuidado.	Claridad	.67	[.44 -.84]	No sé por qué voy al instituto, me trae sin cuidado.
	Coherencia	.83	[.61 -.94]	
	Relevancia	.83	[.61 -.94]	
4. No lo sé; no consigo entender qué hago en el instituto.	Claridad	.83	[.61 -.94]	No requiere modificación
	Coherencia	1.00	[.85 -1.00]	
	Relevancia	1.00	[.85 -1.00]	

Anexo E. Análisis de ítems mediante el estudio piloto del Pil

En tabla 16, respecto a los datos descriptivos de los ítems del Test de Propósito en la Vida (PIL test), se obtuvieron indicadores aceptables de asimetría y curtosis (-2/+2), menos los ítems 11 y 19. Sin embargo, existe relación entre los ítems y el total por dimensión (superior a: 0.2), menos los ítems 12 y 19. Por otro lado, el instrumento muestra fiabilidad para cada dimensión ($\omega > 0.60$).

Tabla 16

Análisis de ítems del PIL

Ítems	Media	Asimetría	Curtosis	Rit	α	ω	Escala de respuestas						
							1	2	3	4	5	6	7
ES 1	5.1	-0.431	0.250	0.742			-	3.2	6.5	16.1	38.7	22.6	12.9 %
								%	%	%	%	%	
ES 2	5.45	-0.310	-0.973	0.729			-	-	6.5	19.4	22.6	25.8	25.8 %
									%	%	%	%	
ES 3	4.9	-0.999	-0.107	0.799	0.867	0.883	12.9	3.2	6.5	3.2 %	25.8	29.0	19.4 %
							%	%	%		%	%	
ES 4	4.71	-0.460	-0.580	0.71			6.5 %	6.5	9.7	22.6	16.1	19.4	19.4 %
								%	%	%	%	%	
PS 5	5.48	-0.805	-0.127	0.816			-	3.2	6.5	16.1	12.9	35.5	25.8 %
								%	%	%	%	%	
PS 6	5.06	-0.750	0.953	0.69			6.5 %	-	-	29.0	29.0	9.7	25.8 %
										%	%	%	
PS 7	5.23	-0.571	0.780	0.77	0.906	0.911	3.2 %	-	-	32.3	22.6	16.1	25.8 %
										%	%	%	
PS 8	5.13	-0.483	-0.481	0.757			3.2 %	3.2	6.5	29.0	12.9	12.9	32.3 %
								%	%	%	%	%	
PS 9	5.16	0.361	-0.388	0.651			-	-	3.2	22.6	45.2	12.9	16.1 %
									%	%	%	%	
PS 10	5.26	-1.169	1.142	0.813			6.5 %	3.2	-	16.1	22.6	25.8	25.8 %
								%		%	%	%	
MT 11	6.23	-2.576	8.468	0.579			3.2 %	-	-	3.2 %	12.9	22.6	58.1 %
				6							%	%	

MT 12	5.55	-1.269	0.477	0.025			6.5 %	6.5 %	3.2 %	6.5 %	12.9 %	16.1 %	48.4 %
MT 13	5.1	-1.295	2.717	0.667			3.2 %	-	6.5 %	12.9 %	35.5 %	35.5 %	6.5 %
MT 14	5.13	-0.868	0.793	0.444	0.798	0.857	3.2 %	3.2 %	6.5 %	12.9 %	32.3 %	22.6 %	19.4 %
MT 15	5.61	-0.484	-1.067	0.786			-	-	6.5 %	19.4 %	16.1 %	22.6 %	35.5 %
MT 16	4.94	-0.818	0.647	0.734			3.2 %	3.2 %	6.5 %	22.6 %	22.6 %	32.3 %	9.7 %
MT 17	5.19	-1.068	1.217	0.780			6.5 %	-	3.2 %	19.4 %	22.6 %	25.8 %	22.6 %
DDL 18	4.94	-0.475	-0.777	0.412			3.2 %	6.5 %	16.1 %	9.7 %	22.6 %	16.1 %	25.8 %
DDL 19	4.84	-0.565	-0.551	0.073	0.476	0.644	9.7 %	-	12.9 %	22.6 %	9.7 %	19.4 %	25.8 %
DDL 20	5.16	-1.146	1.62	0.478			6.5 %	-	3.2 %	16.1 %	29.0 %	25.8 %	19.4 %

Nota. Rit=Relación ítem total

Anexo F. Análisis de ítems mediante el estudio piloto del EME

En tabla 13, respecto a los datos descriptivos de los ítems del del Test de Propósito en la Vida (PIL test), se encontraron indicadores aceptables de asimetría y curtosis (-2/+2), menos los ítems 2, 3, 4, 8, 9, 10 y 17. Además, existe relación entre los ítems y el total por dimensión (superior a: 0.2), menos el ítem 1. Por otro lado, el instrumento muestra fiabilidad para cada dimensión $\omega > 0.60$ y $\alpha > 0.60$.

Tabla 13

Análisis de ítems del EME

Ítems	Media	Asimetría	Curtosis	Rit	α	ω	Escala de respuestas						
							1	2	3	4	5	6	7
MER E 1	4.06	-0.091	-1.055	0.284			19.4 %	6.5 %	6.5 %	29.0 %	12.9 %	6.5 %	19.4 %
MER E 2	6	-1.852	3.583	0.682			3.2 %	-	3.2 %	9.7 %	6.5 %	25.8 %	51.6 %
MER E 3	6.13	-2.551	9.261	0.723	0.867	0.883	3.2 %	-	-	-	19.4 %	29.0 %	48.4 %
MER E 4	6.23	-2.543	7.846	0.641			3.2 %	-	-	6.5 %	6.5 %	25.8 %	58.1 %
MIC 5	5.74	-1.569	1.797	0.763			6.5 %	-	6.5 %	6.5 %	9.7 %	22.6 %	48.4 %
MIC 6	5.74	-1.597	1.451	0.819	0.906	0.911	6.5 %	6.5 %	-	6.5 %	6.5 %	22.6 %	51.6 %
MIC 7	5.32	-1.074	0.387	0.826			6.5 %	3.2 %	3.2 %	19.4 %	6.5 %	29.0 %	32.3 %
MIC 8	5.77	-1.867	2.870	0.859			9.7 %	-	-	3.2 %	16.1 %	22.6 %	48.4 %
MERI D 9	6.06	-2.058	5.228	0.635			3.2 %	-	-	9.7 %	9.7 %	25.8 %	51.6 %
MERI D 10	5.87	-1.791	4.213	0.842	0.889	0.9	3.2 %	-	-	12.9 %	9.7 %	35.5 %	38.7 %
MERI	5.61	-1.587	1.791	0.786			9.7 %			12.9 %	6.5 %	29.0 %	41.9 %

D 11									%		%		
MERI	5.52	-1.424	1.020	0.832			9.7 %	3.2	-	9.7 %	9.7 %	25.8	41.9 %
D 12								%				%	
MIEE	4.71	-0.327	-0.561	0.543			3.2 %	6.5	12.9	22.6	19.4	19.4	16.1 %
13								%	%	%	%	%	
MIEE	4.29	0.096	-1.437	0.752			9.7 %	6.5	35.5	6.5 %	3.2 %	12.9	25.8 %
14								%	%			%	
MIEE	4.68	-0.354	-1.246	0.81	0.856	0.861	6.5 %	12.9	12.9	12.9	9.7 %	19.4	25.8 %
15								%	%	%		%	
MIEE	5.26	-0.913	-0.337	0.707			6.5 %	3.2	12.9	9.7 %	6.5 %	25.8	35.5 %
16								%	%			%	
A 17	1.71	2.65	6.910	0.405			67.7	19.4	3.2	3.2 %	-	3.2	3.2 %
							%	%	%			%	
A 18	2.9	0.7936	-0.867	0.331			45.2	12.9	3.2	16.1	3.2 %	6.5	12.9 %
							%	%	%	%		%	
A 19	2.13	1.584	1.116	0.638	0.664	0.723	61.3	16.1	3.2	3.2 %	3.2 %	9.7	3.2 %
							%	%	%			%	
A 2 0	1.97	1.396	0.834	0.489			58.1	19.4	-	16.1	3.2 %	3.2	-
							%	%		%		%	
MIL	5.77	-1.656	2.13	0.872			6.5 %	3.2	-	6.5 %	16.1	16.1	51.6 %
21								%			%	%	
MIL	5.61	-1.489	1.704	0.61			6.5 %	3.2	-	9.7 %	16.1	22.6	41.9 %
22								%			%	%	
MIL	5.26	-1.109	-0.007	0.674			9.7 %	6.5	3.2	6.5 %	12.9	25.8	35.5 %
24					0.906	0.914		%	%		%	%	
MIL	4.87	-0.724	-0.457	0.851			9.7 %	3.2	9.7	16.1	12.9	25.8	22.6 %
23								%	%	%	%	%	
MER	5.87	-1.709	3.05	0.572			3.2 %	3.2	-	6.5 %	19.4	19.4	48.4 %
26								%			%	%	
MERI	5.06	-0.780	-0.321	0.405			9.7 %	-	9.7	19.4	9.7 %	19.4	32.3 %
27								%	%	%		%	

MERI 28	5.03	-0.920	-0.033	0.638	0.763	0.783	9.7 %	6.5 %	-	12.9 %	25.8 %	16.1 %	29.0 %
MERI 29	5.68	-1.497	1.655	0.669			6.5 %	-	6.5 %	6.5 %	12.9 %	22.6 %	45.2 %

Nota. Rit=Relación ítem total

Anexo G. Hoja informativa

Datos informativos:

Institución: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

Investigador: Córdova Díaz, Christian Alberto

Título: Sentido de vida y motivación educativa en estudiantes de educación superior técnica de la ciudad de Chiclayo, 2024

Propósito del Estudio:

Le invitamos a participar en este estudio, que tiene como finalidad encontrar la relación entre el sentido de vida y motivación educativa en estudiantes de educación superior técnica.

Procedimientos:

Si usted acepta participar en este estudio se desarrollará los siguientes pasos:

1. Si está de acuerdo con esta hoja informativa, marcará en la casilla de sí.
2. Se le pedirá responder primero al Test de sentido de vida.
3. Se le solicitará llenar la Escala de motivación educativa.
4. Los resultados de los niveles tanto de sentido de vida como de motivación académica serán devueltos de manera general a la institución educativa.

Riesgos:

No existe riesgo en formar parte de la investigación. En caso sentirse vulnerable o susceptible por algún ítem, recibirá un acompañamiento por parte del investigador.

Beneficios:

No existen beneficios directos solo la satisfacción de haber formado parte del estudio.

Costos e incentivos:

Usted no deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole, únicamente la satisfacción de colaborar a un mejor entendimiento del tema en estudio.

Confidencialidad:

Si acepta participar su identidad se mantendrá en anonimato.

Uso futuro de la información obtenida:

Deseamos conservar la información de sus (entrevistas/datos u otra información) guardadas en archivos por un periodo de 2 años, con la finalidad de que sirvan como fuente de verificación de nuestra investigación, luego del cual será eliminada.

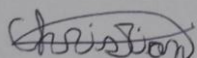
Autorizo guardar la base de datos:

SI NO

Derechos del participante:

Si usted decide participar en el estudio, y si por algún motivo desiste, puede retirarse de éste en cualquier momento, sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio, o llamar a Christian Alberto Córdova Díaz al tel. 977 904 886, investigador principal.

Si usted tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Comité de Ética en investigación de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, al correo: comiteetica.medicina@usat.edu.pe



Investigador

Nombre: Christian Alberto Córdova Díaz

DNI: 74528208

Fecha

*Anexo H. Ficha sociodemográfica***Ficha sociodemográfica**

Nombres: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Departamento: _____

Carrera: _____

Ciclo: _____

Le han diagnosticado alguna enfermedad mental:

- a) Ansiedad
- b) Depresión
- c) Otros: _____
- d) No me han diagnosticado ninguna enfermedad mental

Anexo I. Prueba de normalidad de los datos

La tabla 14 presenta los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en los puntajes directos de sentido de vida y de sus dimensiones. De modo que se obtuvo que los valores de p son menores a 0.001 para todas las variables, siendo así que se rechaza la hipótesis nula de normalidad. Esto indica que ninguna de las dimensiones del sentido de vida, ni el puntaje total, sigue una distribución normal.

Tabla 14

Prueba de normalidad de sentido de vida y sus dimensiones

	Shapiro-Wilk	
	W	p
Percepción de sentido	0.774	< .001
Experiencia de sentido	0.763	< .001
Metas y tareas	0.776	< .001
Dialéctica destino-libertad	0.849	< .001
Sentido de vida	0.711	< .001

La tabla 15 presenta los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en los puntajes directos de las dimensiones de motivación educativa. De modo que se obtuvo que los valores de p son menores a 0.001 para todas las variables, esto indica que ninguna de las dimensiones del sentido de vida, ni el puntaje total, sigue una distribución normal.

Tabla 15

Prueba de normalidad de las dimensiones de motivación educativa

	Shapiro-Wilk	
	W	p
Motivación intrínseca al conocimiento	0.900	< .001
Motivación intrínseca al logro	0.928	< .001
Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes	0.855	< .001

Motivación extrínseca- regulación identificada	0.952	< .001
Motivación extrínseca regulación introyectada	0.822	< .001
Motivación extrínseca integrada	0.850	< .001
Amotivación	0.808	< .001
