

MOTIVACIÓN PARA APRENDER Y RAZONES DE DESERCIÓN DE
ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD

*MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E CAUSAS DE EVASÃO DE ESTUDANTES DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE*

*MOTIVATION TO LEARN AND DROPOUT REASONS OF HEALTH SCIENCE
STUDENTS*



José Renato ROMERO¹
e-mail: jose.romero@prof.uscs.edu.br



Alfredo Almeida PINA-OLIVEIRA²
e-mail: alfredopina@usp.br



Ana Cláudia PUGGINA³
e-mail: anaclaudiapuggina@g.fmj.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

ROMERO, J. R.; PINA-OLIVEIRA, A. A.; PUGGINA, A. C. Motivación para aprender y razones de deserción de estudiantes de ciencias de la salud. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024010, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riabee.v19i00.17942>



| Enviado en: 05/05/2023
| Revisiones requeridas el: 22/06/2023
| Aprobado el: 17/10/2023
| Publicado el: 24/01/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Universidad Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul –SP –Brasil. Responsable del curso de Fisioterapia de la Facultad de Salud. Doctor en Ciencias por la Universidad de Guarulhos (UNG).

²Escuela de Enfermería de la Universidad de São Paulo (EEUSP), São Paulo – SP – Brasil. Profesor Doctor del Departamento de Enfermería en Salud Colectiva (ENS) y Profesor Titular de la Maestría Profesional en Enfermería en Atención Primaria en el Sistema Único de Salud (MPAPS).

³Facultad de Medicina de Jundiaí (FMJ), Jundiaí – SP – Brasil. Profesora Adjunta y Coordinadora del Departamento de Salud Pública, Facultad de Medicina de Jundiaí (FMJ).

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo correlacionar los motivos de deserción con la motivación por aprender de los estudiantes de ciencias de la salud y correlacionar la motivación por aprender y los motivos de abandono con la edad, el sexo y las horas de sueño. Se realizó un estudio transversal cuantitativo. Participaron un total de 481 estudiantes. Se encontraron correlaciones entre la motivación para aprender y los motivos de abandono ($r=-0,25$; $p=0,00$); entre la edad y la motivación extrínseca ($r=-0,15$; $p\leq 0,00$), la motivación intrínseca ($r=0,11$; $p=0,01$) y el motivo de abandono relacionado con el apoyo ($r=0,09$; $p\leq 0,05$); entre la variable de horas de sueño y los motivos de abandono relacionados con cuestiones institucionales ($r=0,15$; $p\leq 0,00$), vocacionales ($r=-0,10$; $p=0,02$) y rendimiento ($r=0,11$; $p=0,01$). Se concluyó que los estudiantes mostraron una buena motivación general para aprender y una tendencia baja a moderada de abandono. La motivación influyó positivamente y redujo la intensidad de los motivos de abandono.

PALABRAS CLAVE: Motivación. Deserción escolar. Estudiantes de Ciencias de la Salud.

RESUMO: Este estudo objetivou correlacionar os motivos de evasão com a motivação para aprender de estudantes de ciências da saúde e correlacionar a motivação para aprender e os motivos de evasão com a idade, sexo e horas de sono. Realizou-se um estudo transversal quantitativo. Participaram 481 estudantes. Foram encontradas correlações entre motivação para aprender e os motivos de evasão ($r=-0,25$; $p=0,00$); entre a idade e a motivação extrínseca ($r=-0,15$; $p\leq 0,00$), motivação intrínseca ($r=0,11$; $p=0,01$), e o motivo de evasão relacionado ao suporte ($r=0,09$; $p\leq 0,05$); entre a variável horas de sono e os motivos de evasão relacionado as questões institucionais ($r=0,15$; $p\leq 0,00$), vocacionais ($r=-0,10$; $p=0,02$), e desempenho ($r=0,11$; $p=0,01$). Concluiu-se que os estudantes demonstraram boa motivação geral para aprender e tendência baixa a moderada para evasão. A motivação influenciou positivamente e diminuiu a intensidade dos motivos para evasão.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação. Evasão escolar. Estudantes de Ciências da Saúde.

ABSTRACT: This study aimed to correlate dropout reasons with motivation to learn among health science students, and to correlate motivation to learn and dropout reasons with age, gender, and sleep hours. A quantitative cross-sectional study was conducted with the participation of 481 students. Correlations were found between motivation to learn and dropout reasons ($r=-0.25$; $p=0.00$); between age and extrinsic motivation ($r=-0.15$; $p\leq 0.00$), intrinsic motivation ($r=0.11$; $p=0.01$), and dropout reason related to support ($r=0.09$; $p\leq 0.05$); between sleep hours and dropout reasons related to institutional issues ($r=0.15$; $p\leq 0.00$), vocational issues ($r=-0.10$; $p=0.02$), and performance ($r=0.11$; $p=0.01$). It was concluded that students demonstrated a good overall motivation to learn and a low to moderate tendency for dropout. Motivation positively influenced and decreased the intensity of dropout reasons.

KEYWORDS: Motivation. Student dropouts. Students' Health Occupations.

Introducción

El ingreso a la Educación Superior es un hecho significativo en la trayectoria de las personas, representando una oportunidad única para la inserción calificada en el mercado laboral y para el desarrollo integral de la persona. Sin embargo, la Política de Expansión de la Educación Superior brasileña de los últimos 20 años ha enfrentado dos desafíos: la deserción y la retención de estudiantes en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Patrick; Williams, 2012). El Censo 2021 del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) señala que la mayoría de las IES en Brasil son privadas, siendo el 81% de ellas universidades, mientras que las IES públicas están compuestas principalmente por universidades, con un 42,8% estatales, un 38% federales y un 19,2% municipales (Brasil, 2022).

La variedad de desafíos que experimentan los estudiantes universitarios impacta en varios aspectos personales, incluyendo el éxito, el logro, la satisfacción y el aprendizaje a través de las frustraciones (Cunha *et al.*, 2015). Sin embargo, la tasa de finalización de la graduación es de solo el 62,4%, lo que muestra una tasa significativa de deserción entre los estudiantes universitarios (Sales; Balby; Cajueiro, 2016).

Ante este panorama, uno de los principales factores que contribuyen a la deserción estudiantil es la escasez de recursos económicos para continuar con la vida académica. Como medida para resolver este problema, el Ministerio de Educación creó en 1999 el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES), que ofrece préstamos estudiantiles con tasas de interés reducidas y fomenta la graduación de instituciones privadas (Corbucci; Kubota; Meira, 2016). Desde 2010, con cambios significativos en las reglas de otorgamiento, la FIES se ha convertido en un instrumento importante en la expansión de la oferta de educación superior en Brasil (Campos *et al.*, 2020).

Sin embargo, a pesar de la existencia del FIES, la evasión sigue siendo un fenómeno complejo y expresivo. En 2016, el Censo de Educación Superior, elaborado por el INEP, delineó el perfil de los estudiantes brasileños a lo largo de sus estudios de graduación, teniendo en cuenta las tasas de permanencia, finalización y deserción, planteando diversas variables que pueden afectar la posibilidad de que un estudiante complete el programa o retrase su tiempo de graduación (Costa; Obispo; Pereira, 2018).

Considerando estas variables, la Teoría de la Autodeterminación (TA) ha sido objeto de mucha discusión en el campo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de identificar otros factores que influyen en los estudiantes de educación superior (Oliveira; Silva, 2016). Desarrollado en 1981 por Richard Ryan y Edward Deci, profesores de los

Departamentos de Ciencias Clínicas y Sociales y de Psicología de la Universidad de Rochester, la TA fue diseñada para responder a las cuestiones epistemológicas y éticas del paradigma eudaimónico, que considera la salud y el bienestar psicológico como consecuencias del compromiso con los desafíos y propósitos de la vida (Deci; Ryan, 2008).

La TA aborda los componentes motivacionales y los factores que favorecen su promoción, enfatizando la personalidad humana y la motivación como resultado de las tendencias evolutivas, las necesidades psicológicas innatas y las condiciones propicias para la motivación, el funcionamiento social y el bienestar personal (Guimarães; Borushcovich, 2004). En este sentido, la autodeterminación está compuesta por un conjunto de conductas y habilidades que permiten al individuo ser el agente causal de su propio futuro (Martinelli; Bartholomeu, 2007).

Así, los objetivos de este estudio fueron correlacionar los motivos de abandono con la motivación por aprender de los estudiantes de ciencias de la salud y correlacionar la motivación por aprender y los motivos de abandono con la edad, el sexo y las horas de sueño.

Método

Se realizó un estudio cuantitativo en una IES de Guarulhos, São Paulo, Brasil. El presente estudio forma parte integral de la tesis titulada "Motivación por aprender y deserción de estudiantes universitarios: propuesta de un programa de prevención de deserción en salud de pregrado" (Romero, 2021).

Los estudiantes fueron reclutados por correo electrónico y WhatsApp y el tamaño de la muestra se estimó después de un piloto con 48 participantes a través de la plataforma proporcionada por el Laboratorio de Epidemiología y Estadística del Instituto de Cardiología Dante Pazzanese. Se asumió que la variable de interés tenía una distribución normal con una desviación estándar conocida.

Considerando la desviación estándar σ ($=7,62$) y media ($=\mu 85,15$) de la Escala de Motivación para Aprender, se calculó el coeficiente de variación ($CV=DP/Promedio$; $CV=0,089$). El error máximo de la estimación se estimó multiplicando el CV y σ ($0,089 \times 7,62$), lo que da como resultado $0,681$. El nivel de significancia se preestableció en 5% y el tamaño muestral estimado para la aplicación de este instrumento fue de 481 personas.

Se realizó un muestreo sistemático, estratificado por curso, con igual probabilidad de selección de estudiantes de ciencias de la salud. La población era de 5.180 habitantes en 2018, y el tamaño de muestra propuesto generó un intervalo de muestreo de 9 participantes en la lista

completa que contenía los 10 cursos en orden alfabético, semestre y período. Por lo tanto, los participantes fueron reclutados sistemáticamente de cada 9 estudiantes en la lista desde el inicio aleatorio. La recolección de datos se realizó entre octubre de 2018 y abril de 2020, utilizando dos instrumentos: la Escala de Motivación para Aprender de Estudiantes Universitarios (EMA-U) y la Escala de Motivos de Deserción (Evasión) en la Educación Superior (M-ES).

El EMA-U se basa en la AT y consta de 26 ítems divididos en 2 factores: Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca, evaluada mediante una escala Likert de 4 puntos de "Totalmente de acuerdo" a "Totalmente en desacuerdo". En las preguntas relacionadas con la motivación extrínseca, esta puntuación debe invertirse. La puntuación total del instrumento oscila entre 26 y 104, y cuanto mayor es la puntuación, mayor es la orientación motivacional intrínseca (Boruchovitch, 2008a).

El M-ES se utilizó para medir las posibles razones de deserción de los estudiantes de educación superior. Consta de 53 ítems distribuidos en siete componentes (Razones Institucionales, Razones Vocacionales, Razones relacionadas con la Falta de Apoyo, Razones relacionadas con la Carrera, Razones relacionadas con el Rendimiento Académico, Razones Interpersonales y Razones relacionadas con la Autonomía), evaluados por un Likert de cinco puntos que van de "muy débil" a "muy fuerte". La puntuación total puede oscilar entre 53 y 265 y cuanto mayor sea la puntuación, mayor será la posibilidad de que el estudiante abandone la escuela (Ambiel, 2015).

Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico DataLEE®. Los datos descriptivos fueron tabulados con sus respectivas medias y desviaciones estándar. Se utilizó la prueba de Spearman para la correlación entre ítems de factores intrínsecos y extrínsecos de la escala EMA-U, con una significación aceptada de $p < 0,05$.

Los estudiantes fueron informados sobre el estudio y aceptaron participar mediante la firma electrónica del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCF). Las básculas se enviaron a través de un formulario en línea (Google Forms®) y el cuestionario se completó en unos 15 minutos. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Guarulhos bajo el dictamen N.º 2.674.748 y CAAE 88886618.8.0000.5506.

Resultados

El estudio incluyó a 481 estudiantes de pregrado con una edad media de 25,4 ($\pm 6,7\%$), la mayoría mujeres ($n=372$; 77,3%), cristianos ($n=472$; 98,1%), solteros ($n=363$; 75%) y empleados ($n=261$; 54%). El promedio de horas trabajadas por día fue de 7,7 ($\pm 1,9$), las horas de sueño de 6,4 ($\pm 1,4$), el ingreso individual de 1,4 ($\pm 1,6$) salario mínimo y el ingreso familiar de 4,1 salarios ($\pm 3,2$).

En cuanto al curso de graduación, la frecuencia de estudiantes de ciencias de la salud que participaron en el estudio es la siguiente: 21,6% de psicología, 16% de odontología, 15,8% de veterinaria, 8,9% de enfermería, 8,9% de nutrición, 8,5% de biomedicina, 7,9% de educación física, 7,1% de fisioterapia y 5% de farmacia.

La puntuación media total de las respuestas de los participantes al EMA-U fue de 81,19 ($\pm 9,0$), por encima de la media aritmética del instrumento ($26+104/2=65$), evidenciando una buena motivación general para aprender. La motivación intrínseca media fue de 48,1 ($\pm 4,8$) y la motivación extrínseca de 26,9 (± 6).

Los ítems con promedios más altos en la EMA-U se relacionaron con factores intrínsecos, como la disposición a estudiar y aprender nuevas asignaturas ($3,81 \pm 0,82$), la autopercepción de la importancia de estudiar ($3,82 \pm 0,48$) y la disposición a aprender más y más ($3,72 \pm 0,50$), que muestran que la motivación está directamente relacionada con la motivación intrínseca (Tabla 1).

Tabla 1 – Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Motivación para Aprender de Estudiantes Universitarios (EMA-U).

Artículos de EMA-U	Promedio	DP
01. Estudio porque estudiar es importante para mí.	3,82	0,48
03. Quiero estudiar y aprender nuevas materias.	3,81	0,42
09. Estudio porque me gusta adquirir nuevos conocimientos.	3,75	0,48
19. Estudio porque quiero aprender más y más.	3,72	0,50
07. Hago mi trabajo académico porque creo que es importante.	3,59	0,62
16. Me interesa cuando mis profesores empiezan a crear nuevos contenidos.	3,55	0,59
02. Voy a la universidad para conseguir un mejor trabajo.	3,54	0,69
12. Trato de aprender más sobre las materias que me gustan, incluso si mis profesores no me lo piden.	3,45	0,65
06. Sigo tratando de resolver una tarea, incluso cuando es difícil para mí.	3,41	0,63
14. Me gusta ir a la universidad porque allí aprendo materias interesantes.	3,40	0,67
04. Estudio porque estudiar me da placer y alegría.	3,29	0,68
21. Estudio, aunque nadie me lo pida.	3,18	0,77
22. Me gusta estudiar temas desafiantes.	3,17	0,73
24. Me esfuerzo mucho en mis trabajos universitarios, incluso cuando no cuentan como calificación.	3,08	0,81
11. Me gusta estudiar temas difíciles.	2,83	0,73
23. Solo estudio para tener un buen trabajo en el futuro.	2,75	0,94
18. Prefiero tareas relativamente simples y directas.	2,65	0,91

08. Prefiero estudiar temas fáciles.	2,49	0,94
13. Solo estudio porque quiero sacar buenas notas.	2,30	0,91
10. Estudio solo lo que los maestros me advierten que no pasará el examen.	2,22	0,93
20. Estudio solo el contenido académico que caerá en el examen.	2,17	0,91
05. Solo estudio para que no me vaya mal en la universidad.	1,98	0,93
26. Creo que no tiene sentido hacer un buen trabajo académico si nadie más lo sabe.	1,95	1,00
17. Renuncio a hacer una tarea académica cuando encuentro dificultades.	1,74	0,84
25. Estudio porque me preocupa que la gente piense que soy inteligente.	1,73	0,91
15. Voy a la universidad por obligación.	1,34	0,73

Nota: Ítems no recodificados para inferencia, solo identificación para la puntuación total del instrumento.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al M-ES, el puntaje promedio fue de 148,37 ($\pm 38,50$), por debajo de la media aritmética del instrumento ($(53+265/2=159)$), mostrando una tendencia baja a moderada en los motivos de deserción (Tabla 2).

Los ítems con los promedios más altos en los M-ES mostraron en general motivos de deserción universitaria relacionados con dificultades económicas para pagar el curso, conciliación del trabajo con las actividades académicas y cuestiones relacionadas con la calidad de la institución, del curso, del equipamiento y de los profesores (Tabla 2).

Tabla 2 – Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Deserción en la Educación Superior (M-ES).

Artículos M-ES	Promedio	DP
24. Aumento del precio de la matrícula.	3,98	1,18
53. La institución está desorganizada.	3,89	1,22
1. Dificultades financieras para pagar el curso.	3,87	1,22
21. Necesidad de dejar de trabajar para tener tiempo para hacer prácticas.	3,55	1,40
19. Aumento de los gastos en el hogar.	3,50	1,22
45. No tener tiempo para completar las prácticas.	3,40	1,40
50. Falta de asistencia por parte de la coordinación del curso.	3,36	1,35
35. La forma en que los maestros enseñan.	3,34	1,25
11. Trabajar al mismo tiempo que las clases.	3,21	1,55
44. El equipo de laboratorio está obsoleto.	3,11	1,32
20. El mercado laboral es muy limitado.	3,09	1,19
52. Asumir nuevas asignaciones profesionales que imposibiliten la continuación de los estudios.	3,09	1,31
16. Decepción con el curso.	3,08	1,42
17. Mi trabajo actual exige mucho de mí en este momento.	3,08	1,45
36. El rango salarial de la profesión es muy bajo.	3,03	1,14
14. Bajo reconocimiento profesional a largo plazo.	3,00	1,23
40. Dificultad para comprender los temas del curso.	3,00	1,27
13. Suspender varias asignaturas.	2,99	1,58
22. Tener un caso de enfermedad grave en la familia.	2,99	1,54
42. Los profesores no prestan atención a los alumnos.	2,98	1,37
26. Ten en cuenta que es posible que el curso no te ayude a conseguir un buen trabajo en el futuro.	2,91	1,29
48. Obtener calificaciones por debajo de la media.	2,90	1,26
47. Dificultad para acceder a Internet en el campus.	2,89	1,42
31. Rendimiento inferior en algunas asignaturas.	2,82	1,29
49. Necesidad de comprar una propiedad.	2,79	1,44
23. Darme cuenta de que la actividad profesional no será tan placentera como imaginaba.	2,78	1,32
4. Inmadurez de los colegas.	2,76	1,33

46. La institución no ofrece ningún programa de seguimiento pedagógico.	2,76	1,22
9. Darse cuenta de que mi título universitario no es la única posibilidad de conseguir un buen trabajo.	2,73	1,18
30. No estoy seguro de dónde podré trabajar después de graduarme.	2,72	1,25
34. La carrera no sería como pensé que sería.	2,71	1,25
27. Vivir lejos de la universidad.	2,70	1,28
38. Mala relación con los profesores.	2,69	1,41
37. No hay internet disponible en el campus.	2,66	1,45
51. La institución no ofrece oportunidades de intercambio.	2,62	1,27
6. Suspende más de una vez en la misma asignatura.	2,60	1,48
25. Indecisión sobre si continuar o no en mi carrera universitaria actual.	2,60	1,36
28. Fracaso en un curso.	2,53	1,32
2. Tener que vivir lejos de mi familia.	2,51	1,36
5. Dudas sobre mi elección de carrera.	2,49	1,35
3. No estoy seguro de si estoy en el camino correcto.	2,48	1,43
32. Ganas de conocer otro curso.	2,46	1,16
10. Asumir la responsabilidad de vivir solo.	2,44	1,30
18. Estar en el colegio o universidad por imposición de la familia.	2,33	1,51
33. Falta de libros en la biblioteca.	2,24	1,18
43. No tener ayuda de compañeros cuando tengo dificultades para aprender algún contenido.	2,23	1,11
29. Darse cuenta de que la gente piensa de manera muy diferente a mí.	2,20	1,09
8. Mala relación con los compañeros de clase.	2,16	1,15
39. Tener una clase social diferente a la de mis compañeros.	2,11	1,07
41. Tener que vivir solo.	2,11	1,20
15. Necesidad de vivir en una república.	2,03	1,18
12. No hacer amigos en el colegio o la universidad.	2,01	1,10
7. Diferencia entre mi edad y la de otros compañeros.	1,90	0,97

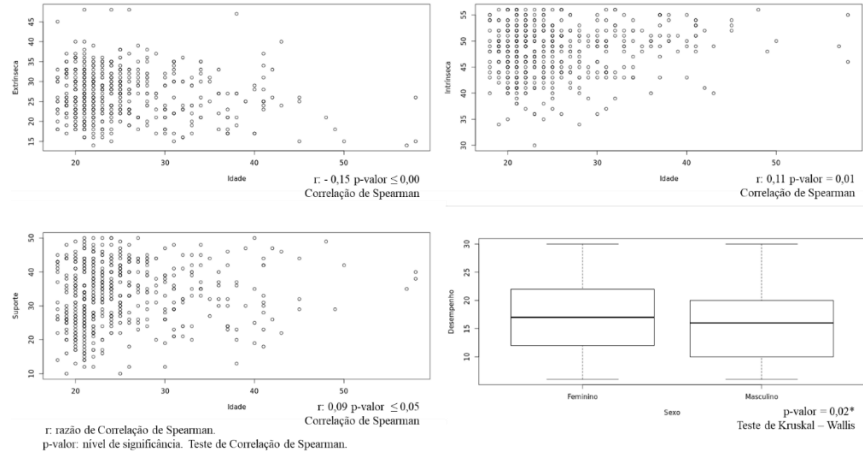
Nota: Ítems no recodificados para inferencia, solo identificación para la puntuación total del instrumento.
Fuente: Elaboración propia.

Hubo una correlación negativa estadísticamente significativa en la asociación entre la motivación para aprender y los motivos de abandono ($r=-0,25$; $p=0,00$), es decir, a mayor motivación, menos motivos de abandono del alumno.

Hubo correlaciones estadísticamente significativas entre la edad y la motivación extrínseca ($r=-0,15$; $p\leq 0,00$), la motivación intrínseca ($r=0,11$; $p=0,01$) y la deserción relacionada con el apoyo ($r=0,09$; $p\leq 0,05$). Estos datos muestran que cuanto mayor es la edad, mayor es la motivación intrínseca y más fuerte es la razón de abandono por falta de apoyo. Sin embargo, a mayor edad, menor motivación extrínseca (Figura 1).

Hubo una asociación estadísticamente significativa entre la variable género y el motivo de abandono relacionado con el desempeño ($p=0,02$), mostrando que las mujeres identificaron el motivo de abandono para el desempeño como más fuerte. (Figura 1).

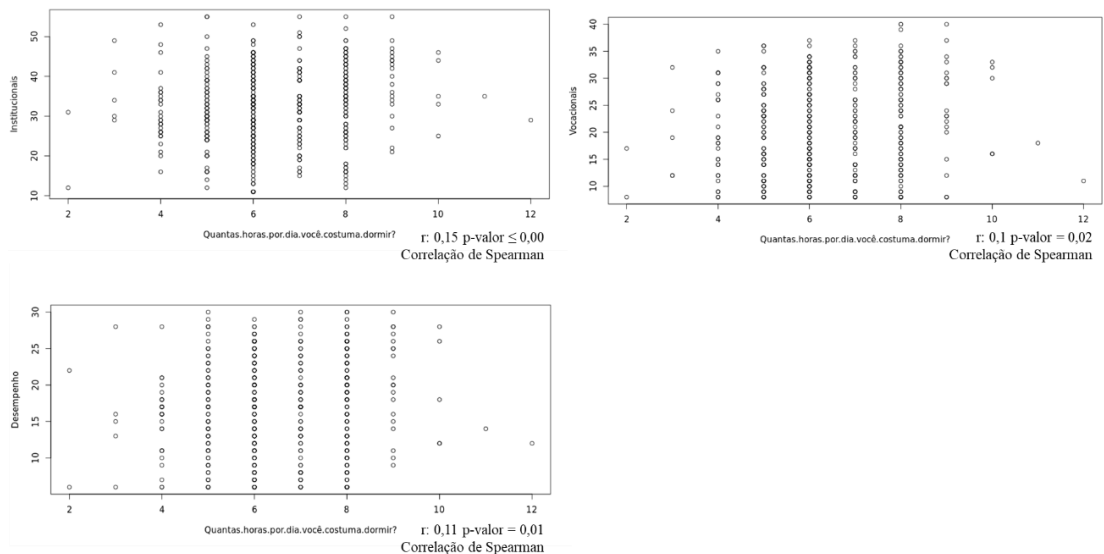
Figura 1 – Asociaciones estadísticamente significativas de las variables edad y género con los factores/dominios de la Escala de Motivación para Aprender para Estudiantes Universitarios y la Escala de Motivos de Deserción de la Educación Superior



Fuente: Elaboración propia.

Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la variable horas de sueño y los motivos de deserción relacionados con cuestiones institucionales ($r=0,15$; $p \leq 0,00$), vocacionales ($r=-0,10$; $p=0,02$) y de rendimiento ($r=0,11$; $p=0,01$), o sea, a mayor cantidad de horas de sueño, mayor es el motivo de abandono relacionado con la calidad del profesorado y el propio rendimiento académico del estudiante en la universidad. Sin embargo, cuantas más horas de sueño, más débil es la razón para abandonar debido a la incertidumbre sobre estar en el camino correcto.

Figura 2 – Correlaciones estadísticamente significativas de la variable horas de sueño con los dominios de la Escala de Motivos de Deserción de la Educación Superior



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La motivación académica y la deserción universitaria son factores estrechamente correlacionados, uno de los cuales puede afectar directamente al otro. La motivación académica puede variar considerablemente, mientras que algunos estudiantes buscan profundizar sus conocimientos y desarrollar habilidades para su futuro desempeño profesional, otros están más enfocados en la obtención del título (Leal; Miranda; Carmo, 2013). Los estudios destacan la importancia de comprender los factores que influyen en la elección del curso y la satisfacción con la futura profesión. Esto puede ayudar a prevenir la deserción universitaria, ya que proporcionar información más completa sobre el curso y las características de la profesión puede ayudar a los estudiantes a tomar decisiones más informadas (Leal; Miranda; Carmo, 2013; Edgar *et al.*, 2019). Se sabe que el compromiso de los estudiantes con el curso y la institución educativa, además del nivel de agotamiento emocional durante este proceso, son predictores importantes del rendimiento académico y de la intención de abandono (Marôco *et al.*, 2020).

Otras razones comunes asociadas a la deserción escolar son la falta de aptitud para la carrera elegida, la mala calidad de la enseñanza, las disciplinas mal estructuradas, la matriz curricular, la conducta de los docentes, la infraestructura deficiente, la falta de espacios físicos e iluminación adecuados. Además, se deben considerar los componentes emocionales y sociales involucrados en este proceso, como la obtención de empleo antes o durante los estudios, la falta de perspectivas laborales, los problemas familiares y la crisis de vida (Sales; Balby; Cajueiro, 2016; Cassiano *et al.*, 2021; Campos *et al.*, 2020; Barros; Wilhelm, 2018; Kukkonen; Suhonen; Salminen, 2016). El apoyo social es importante para motivar a los estudiantes, especialmente a aquellos que necesitan hacer malabarismos con los estudios y el trabajo. El apoyo financiero externo para sostener los estudios puede ser un factor relevante para quienes enfrentan dificultades financieras (Pan; Zaff; Donlan, 2017).

Además, se identificó que el género y la edad son factores que también interfieren en la motivación académica. Un estudio realizado por la autora de la EMA-U analizó la motivación de 225 estudiantes en relación con el aprendizaje y encontró que predominaba la motivación intrínseca, siendo mayor en las mujeres y aumentando con la edad de los estudiantes (Boruchovitch, 2008b). Otro estudio comparó la motivación de los estudiantes en el área de Gestión y encontró que los estudiantes varones tenían una mayor motivación extrínseca, mientras que las estudiantes femeninas mostraban una mayor tendencia a la motivación intrínseca con el aumento de la edad (Mello; Leme, 2016).

En este sentido, es fundamental realizar estudios y adoptar medidas de motivación académica para comprender el compromiso de los estudiantes con el currículo y promover cambios para mejorar el éxito académico y el bienestar psicosocial de los estudiantes (Edgar *et al.*, 2019), además de mantener bajos niveles de burnout estudiantil para prevenir el abandono universitario y ofrecer apoyo social y estrategias de afrontamiento para mitigar el problema (Marôco *et al.*, 2020).

La motivación académica y la deserción universitaria son fenómenos complejos y multifacéticos que involucran una variedad de factores individuales, sociales e institucionales. Para garantizar que los estudiantes tengan un entorno propicio para el éxito académico, las instituciones educativas deben tomar medidas para abordar estos problemas.

Según un estudio realizado en una Universidad Federal de Brasil, los profesores consideran que la promoción del diálogo, la escucha y la acogida de los estudiantes, la realización de acciones específicas durante el primer año de admisión al curso y la mediación de los profesores para ofrecer apoyo a los estudiantes a lo largo de sus estudios de grado son las principales estrategias para prevenir la deserción universitaria (Araujo; Silva; Pederneiras, 2022).

Además, los gestores universitarios pueden tomar varias medidas importantes para prevenir la deserción universitaria, como mejorar la organización del curso, ofrecer asesoramiento y actividades de apoyo motivacional a los estudiantes, y elegir lugares de pasantía apropiados para los cursos de salud (Ferri *et al.*, 2016). Es importante recalcar que estas medidas deben ser implementadas de manera integrada y con la participación de toda la comunidad académica. En resumen, la prevención de la deserción universitaria requiere un enfoque holístico y estratégico por parte de las instituciones educativas. Solo a través de acciones integradas y efectivas será posible asegurar un ambiente propicio para el éxito académico de los estudiantes.

El presente estudio tiene limitaciones con relación a la no aleatorización de los participantes y a la recolección de datos transversales, que solo permite asociaciones. Además, los resultados se refieren a un contexto particular de estudiantes de graduación en el área de la salud de una universidad privada. Sin embargo, la investigación contribuye al relacionar la motivación para aprender y las posibles razones de deserción, subsidiando programas para prevenir la deserción universitaria en instituciones privadas de educación superior.

Conclusiones

Los estudiantes de ciencias de la salud mostraron una buena motivación general para aprender, pero mostraron una tendencia baja a moderada a abandonar la universidad. Se encontró que la motivación ejercía una influencia positiva y reducía la intensidad de los motivos de deserción de los estudiantes.

Se encontró que el aumento de la edad tuvo un efecto positivo en la motivación intrínseca, sin embargo, reforzó el motivo de abandono relacionado con la falta de apoyo y redujo la motivación extrínseca. En general, el efecto positivo de la motivación intrínseca es más duradero y autosuficiente, mientras que la motivación extrínseca puede ser más efectiva a corto plazo, especialmente cuando las recompensas externas son altas o cuando existe un vínculo claro entre el rendimiento y las recompensas.

Las estudiantes identificaron con mayor intensidad el motivo de deserción por rendimiento académico, es decir, el fracaso en las asignaturas, el bajo rendimiento o la falta de comprensión de los contenidos pueden alejarlas de la universidad. Además, los estudiantes que reportaron tener horas satisfactorias de sueño más intensamente identificaron las razones de deserción relacionadas con la calidad del profesorado y el rendimiento académico, mientras que evaluaron la razón de deserción por vocación como menos relevante.

REFERENCIAS

ARAUJO, A. C. C.; SILVA, T. F. C.; PEDERNEIRAS, M. M. M. Percepção de docentes acerca da evasão universitária. **Regae - Revista de Gestão, Avaliação e Educação**, Santa Maria, RS, v. 11, n. 20, p. 1-20, 2022. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/68968>. Acceso en: 03 jul. 2023.

AMBIEL, R. A. M. Construção da escala de motivos para evasão do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 41-52, 2015. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acceso en: 03 jul. 2023.

BARROS, M. S. P.; WILHELM, F. A. Caracterização das situações estressantes vivenciadas por jovens universitários no extremo norte do país. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 27-45, 2018.

BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 127-134, 2008a. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n2/v7n2a03.pdf>. Acceso en: 03 jul. 2023.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008b. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754>. Acceso en: 03 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponible en: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acceso en: 03 jul. 2023.

CAMPOS, L. H. R. *et al.* O FIES Contribui Para a Atratividade das Carreiras de Licenciaturas e da Saúde? **Revista Brasileira de Economia**, [S. l.], v. 74, n. 2, p. 139-153, abr./jun. 2020. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/q563sVh9r8cHmjF6wKzb8nf/?lang=pt>. Acceso en: 03 jul. 2023.

CASSIANO, C. *et al.* Desmotivação acadêmica: buscando compreender a realidade. **REFACS**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 417-426, 2021. Disponible en: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/refacs/article/view/4577>. Acceso en: 03 jul. 2023.

CORBUCCI, P.; KUBOTA, L.; MEIRA, A. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, [S. l.], v. 46, p. 7-12, ago. 2016. Disponible en: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acceso en: 03 jul. 2023.

COSTA, F. J.; BISPO, M. S.; PEREIRA, R. C. F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Management Journal**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 74-85, 2018. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2531048817300251?via%3Dihub>. Acceso en: 03 jul. 2023.

CUNHA, J. V. A. *et al.* Quem está ficando para trás? Uma década de evasão nos cursos brasileiros de graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade - REPeC**, Brasília, DF, v. 9, n. 2, p. 120-136, 2015. Disponible en: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/1141>. Acceso en: 03 jul. 2023.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology/Psychologie canadienne**, [S. l.], v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0012801>. Acceso en: 03 jul. 2023.

EDGAR, S. *et al.* Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? **BMC Medical Education**, [S. l.], v. 19, n. 111, 2019. Disponible en: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1539-5>. Acceso en: 03 jul. 2023.

FERRI, P. *et al.* Motivational factors for choosing the degree course in nursing: a focus group study with nursing students. **Acta Biomedica**, [S. l.], v. 87, n. 2, p. 19-27, 2016. Disponible en: <https://www.mattioli1885journals.com/index.php/actabiomedica/article/view/5428>. Acceso en: 03 jul. 2023.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMz kf5qqpZ6Q/?lang=pt>. Acceso en: 03 jul. 2023.

KUKKONEN, P.; SUHONEN, R.; SALMINEN, L. Discontinued students in nursing education - Who and why? **Nurse Education in Practice**, [S. l.], v. 17, p. 67-73, 2016. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595315002115?via%3Dihub>. Acceso en: 03 jul. 2023.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, [S. l.], v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/7kJthWCTGDsH4m8XHsbWCNp/?format=pdf&lang=pt>. Acceso en: 03 jul. 2023.

MARÔCO, J. *et al.* Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: can engagement suppress burnout? **PLoS One**, [S. l.], v. 15, n. 10, e0239816, 2020. Disponible en: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0239816>. Acceso en: 03 jul. 2023.

MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 21-31, 2007. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v6n1/v6n1a04.pdf>. Acceso en: 03 jul. 2023.

MELLO, M. B.; LEME, M. I. Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 581-590, 2016. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZkhF34C4NwfmH85PWRkKz6R/?lang=pt>. Acceso en: 03 jul. 2023.

OLIVEIRA, B. T.; SILVA, V. J. Teoria da autodeterminação na compreensão da motivação da aprendizagem de Química dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Labore em Ensino de Ciências**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 109-127, 2016. Disponible en: <https://periodicos.ufms.br/index.php/labore/article/view/2866>. Acceso en: 03 jul. 2023.

PAN, J.; ZAFF, J. F.; DONLAN, A. E. Social support and academic engagement among reconnected youth: adverse life experiences as a moderator. **Journal of Research on Adolescence**, [S. l.], v. 27, n. 4, p. 890-906, 2017. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jora.12322>. Acceso en: 03 jul. 2023.

PATRICK, H.; WILLIAMS, G. C. Self-determination theory: its application to health behavior and complementarity with motivational interviewing. **International Journal of**

Behavioral Nutrition and Physical Activity, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 1-12, 2012. Disponible en: <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-9-18>. Acceso en: 03 jul. 2023.

ROMERO, J. R. **Motivação para aprender e evasão de universitários**: proposição de um programa de prevenção da evasão na graduação em saúde. 2021. 144 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Guarulhos, Guarulhos, SP, 2021.

SALES, A.; BALBY, L.; CAJUEIRO, A. Exploiting academic records for predicting student DropOut: a case study in Brazilian higher education. **Journal of Information and Data Management**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 166-180, 2016. Disponible en: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/jidm/article/view/343>. Acceso en: 03 jul. 2023.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: Nada que declarar.

Financiación: Recurso propio de los autores.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Guarulhos bajo el dictamen N.º 2.674.748 y CAAE 88886618.8.0000.5506.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Aportaciones de los autores: Los autores también contribuyeron a la concepción, ejecución y redacción de la obra.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

