

Capital psicológico que influye a la motivación intrínseca de universitarios del noroeste de México

Psychological capital influences the intrinsic motivation for university students from northwestern Mexico

Ana Lilia Banda Castro¹

¹Universidad de Sonora, México.

<https://orcid.org/0000-0001-7320-378X>. E-mail: lilia.banda@unison.mx

Universidad de Sonora
Sonora, México

Resumen

El capital psicológico y la motivación, bajo la perspectiva teórica de la psicología positiva y la autodeterminación respectivamente, conducen al ser humano a la obtención de resultados y al éxito del desarrollo profesional y personal. Asimismo, ante situaciones problemáticas, representan recursos para generar estrategias de resolución. Se planteó como hipótesis que el capital psicológico ejerce influencia sobre la motivación intrínseca de estudiantes universitarios. El objetivo fue identificar un modelo empírico compuesto por dos factores en interacción de un grupo de 253 estudiantes universitarios de primer ingreso en la carrera de psicología, con un promedio de edad de 19.64 años (DT = 3.34). Se integró una muestra por conveniencia a la que se aplicó un cuestionario con reactivos de tipo escala valorativa: 29 reactivos midieron motivación con cinco opciones de respuesta y 24 reactivos capital psicológico con seis opciones de respuesta. La recolección de datos se realizó en diversas sesiones que duraron aproximadamente 20 minutos; el cuestionario fue contestado voluntariamente, y los datos recabados fueron analizados con ecuaciones estructurales. Se obtuvo un modelo con bondad de ajuste que identificó la influencia

del capital psicológico sobre la motivación intrínseca, lo que representa que los estudiantes poseen fuertes motivadores internos para realizar sus estudios y auguran el desempeño exitoso, según advierten algunos estudios preliminares. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, prevalecen los factores internos para generar acciones que repercuten con diversos comportamientos organizacionales.

Palabras clave: capital psicológico, motivación intrínseca, universitarios de nuevo ingreso

Abstract

Psychological capital and motivation under the perspective of positive psychology and self-determination lead the human being to obtain results and success of professional and personal development; when faced with problematic situations, they also represent resources to generate resolution strategies. In work environments, psychological capital is considered an important resource as the human capital is in any organization. Currently, the study of the psychological capital is focused on university students, which means that educational institutions have to plan the graduate profile that will characterize future profes-

sionals. Psychological capital is a construct composed of personal resources defined as: optimism, hope, resilience, and self-efficacy. The data collected in the work environment indicated that these variables could favorably affect organizational effectiveness and job performance. Also, in the educational field, it has been observed that university students who scored high in psychological capital showed greater academic performance and success in completing their studies than those who obtained low scores. Specifically, some studies have shown a predominance of high hope and resilience scores of students. Psychological capital is an antecedent, mediating, or consequent variable that interacts with motivation, with various organizational behaviors, with academic performance, and success in completing professional studies. Therefore, this article set out to identify the influence that psychological capital exerted on the intrinsic motivation of the group of students included in the sample. The aim of this study was to identify an empirical model capable of showing if psychological capital is linked to intrinsic motivation in a group of 253 university newly admitted students the career of Psychology, with an average age of 19.64 years ($DT = 3.34$); 199 were female and 54 were male. A convenience sample was integrated, by choosing the participation of a cohort of students who were in groups conformed by the preferences of the students' schedules and the availability of space in each classroom. A questionnaire with rating scale items was applied: 29 items belonged to the Educational Motivation Scale, with five response options; and 24 items belonged to the Psychological Capital Scale, with six response options. The items on both scales demonstrated internal consistency in previous research. A psychologist carried out the data collection in several sessions that lasted approximately 20 minutes. The sample voluntarily answered the questionnaire. Structural equations were used to analyze the data. The confirmatory factor analysis technique was performed, since it allowed testing the

hypothesis. The empirical model obtained had practical goodness of fit, since it presented a $C^2 = 26.51$ (13 gl, $p = .01$). The practical goodness of fit was manifested in the fit values of .97 for BBN, .97 for BBNN and .98 for CFI. The RMSEA was equal to .06. The measurement model obtained was made up of four latent first-order variables (self-efficacy, hope, optimism, and resilience); these variables formed a latent second-order variable called psychological capital that influenced the second-order variable called intrinsic motivation. Intrinsic motivation was integrated by three first-order latent variables (intrinsic motivation to know, intrinsic motivation to accomplish, and intrinsic motivation to experience stimulation). A good-fit model identified the influence of psychological capital on intrinsic motivation, which meant that students had strong internal motivators to carry out their studies and predict successful performance according to some preliminary studies. The empirical model registered also had high factorial weights for hope and resilience. In this study, psychological capital (self-efficacy, hope, optimism, and resilience) was associated with intrinsic motivation (intrinsic motivation to know, intrinsic motivation to accomplish, and intrinsic motivation to experience stimulation). In previous research, the relationship with motivation was more generic. According to the theory of self-determination, internal factors prevail to generate actions that affect several organizational behaviors.

Keywords: psychological capital, intrinsic motivation, Mexican university newly admitted students

Introducción

El capital psicológico y la motivación intrínseca forman parte de las potencialidades que tanto empleados como estudiantes poseen, a su vez, generan desarrollo de los integrantes de las organizaciones académicas y de las laborales. El estudio de esas capacidades, recursos, competencias y habilidades

de los empleados o de los estudiantes resalta la relevancia de identificar, analizar y propiciar el desarrollo humano que repercuta en la productividad, la rentabilidad y el cambio organizacional en un entorno laboral. En el entorno educativo, la repercusión se enfoca hacia el rendimiento académico óptimo, la conclusión de estudios en tiempo o la movilidad social de los egresados (Lopera y Echeverri, 2018).

Dentro del encuadre que proporciona la teoría de la psicología positiva, se reconoce que el capital psicológico del ser humano promueve diversos comportamientos organizacionales, ya sea en el entorno laboral como en el académico. Este capital psicológico se encuentra integrado por componentes como el optimismo, la esperanza, la resiliencia y la autoeficacia (Luthans y Youssef-Morgan, 2017). Estos componentes constituyen los recursos personales que pueden incrementar resultados laborales como la productividad, el desempeño laboral o la efectividad organizacional de forma tan importante como lo hace el compromiso laboral (Alessandri et al., 2018; Constantini et al., 2017; Delgado-Abella y Mañas, 2019; Demir, 2018) y el bienestar.

Se ha visto que los resultados laborales derivados del ejercicio del trabajo intelectual y de la mano de obra del hombre, a largo plazo, promueven el desarrollo humano, social y laboral de los integrantes de cualquier organización, cuando el capital psicológico es favorable y saturado de autoeficacia, optimismo, resiliencia y esperanza (Carmona-Halty y Villegas-Robertson, 2018; Constantini et al., 2017).

El estudio del capital psicológico en el entorno organizacional es relevante porque se ha desempeñado como antecedente, mediador y moderador de aquellas variables que tienen que ver con el comportamiento organizacional. Por consiguiente, en diversas investigaciones muestra convergencia con constructos que dentro del ámbito laboral coadyuvan al incremento de la efectividad y de la productividad organizacionales (Bouzari

y Karatepe, 2017; Ferraro et al., 2018). En una muestra de trabajadores peruanos, Bayona y Guevara (2019) reportan una relación positiva entre el capital psicológico y las conductas de ciudadanía organizacional. Alessandri et al. (2018), Ferraro et al. (2018) y Waters et al. (2020) resaltan la importancia del capital psicológico como determinante de la motivación y el comportamiento de los trabajadores.

El capital psicológico dentro de los ambientes laborales tiene, también, relevancia porque genera el cambio organizacional (García y Forero, 2017). Especialmente, estos autores identifican mayores puntajes de esperanza con trabajadores colombianos que los hace proclives a superar y perseverar en sus metas. Los altos puntajes del componente esperanza del capital psicológico son referidos por Constantini et al. (2017), así como la relación existente entre el capital psicológico y el compromiso laboral. La esperanza y la resiliencia fueron asociadas por Rodríguez-Cáceres et al. (2018) con el desempeño y el apoyo social en el trabajo. Al parecer, la esperanza y la resiliencia como componentes del capital psicológico tienden a sobresalir en la interacción con diversas variables latentes.

El escenario de este estudio es el ámbito educativo y el enfoque del capital psicológico se dirige hacia el capital psicológico académico, que ha sido definido por Carmona-Halty y Villegas-Robertson (2018), como un conjunto de componentes entre los que se encuentran: (1) desarrollar la confianza en el estudiante para emprender y lograr la dedicación necesaria para alcanzar el éxito en tareas académicas retadoras (autoeficacia); (2) hacer una atribución positiva a los sucesos educativos presentes y futuros (optimismo); (3) perseverar hacia el cumplimiento de objetivos relacionados con los estudios (esperanza); y (4) reorientar las trayectorias de los estudiantes, enfrentar obstáculos, mantenerse ante la adversidad y recuperarse para lograr el éxito académico (resiliencia).

El capital psicológico interactúa con la motivación para generar acciones innova-

doras y realizar un mejor desempeño dentro de los entornos laborales y educativos. Al mismo tiempo, existen investigaciones que brindan conocimiento del efecto que el capital psicológico tiene sobre la motivación, la satisfacción laboral y predominantemente en el desempeño laboral, por lo que todos estos constructos o comportamientos organizacionales interactúan entre sí para determinar el buen funcionamiento y la adaptabilidad de los seres humanos dentro de las organizaciones sean laborales o educativas (Khajavy et al., 2019; Ponce de León y Galeana, 2018).

Entre los componentes del constructo denominado capital psicológico, cabe señalar que la autoeficacia se vincula indirectamente con su proceso de motivación, ya que faculta al ser humano a organizar una serie de acciones que lo conducen al éxito (Ponce de León y Galeana, 2018). Si se persiste en el establecimiento de nexos entre el capital psicológico y la motivación, se ha registrado que la autoeficacia y la motivación contribuyen, directamente, con el desempeño laboral y académico (Ponce de León y Galeana, 2018).

El optimismo como característica autorreguladora confiere al ser humano expectativas de las experiencias a las que se enfrenta. En este caso, ellas son impulsoras de las acciones o desempeños que el individuo juzga como realizables (Ponce de León y Galeana, 2018). Adicionalmente, la esperanza se vincula con el proceso motivacional de los seres humanos en el ámbito laboral y el educativo, gracias a la visión de posibles acciones a realizar, para la obtención de objetivos y de éxito (Ponce de León y Galeana, 2018). Como se puede apreciar, estos componentes del capital psicológico sugieren la posibilidad de interacción con el proceso de motivación por la fuente impulsora de acciones que representan.

El capital psicológico es un constructo que ha demostrado establecer vínculos directos con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas; el desempeño académico (Carmona-Halty y Villegas-Robertson, 2018; Carmona-Halty, Schaufeli, Llorens et al.,

2019; Carmona-Halty, Schaufeli et al., 2019); el compromiso académico (Carmona-Halty y Villegas-Robertson, 2018; Martínez et al., 2019), y las emociones positivas (Carmona-Halty y Villegas-Robertson, 2018).

Las investigaciones entre maestros y estudiantes atestiguan que a mayor capital psicológico se registra un mayor desempeño académico para ambos grupos (Carmona-Halty, Schaufeli, Llorens et al., 2019; Carmona-Halty, Schaufeli et al., 2019; Martínez et al., 2019). En una muestra de estudiantes universitarios, González-Cantero et al. (2017) han señalado que el capital psicológico favorece la manifestación de estilos de vida saludables entre los integrantes.

También el capital psicológico ha demostrado un rol mediador en una muestra de estudiantes de negocios. La mediación se manifiesta entre la perseverancia, el empuje por alcanzar las metas a largo plazo (motivación) y el desempeño académico (Luthans et al., 2018). Incluso dentro del entorno laboral educativo, Demir (2018) ha señalado que el capital psicológico de los docentes promueve la satisfacción laboral y de forma negativa se vincula con el *burnout* y la ansiedad.

La motivación en los entornos educativos ha tenido importancia para los docentes y los estudiantes, cuando se busca justificar un desempeño deficiente debido a que la motivación no ha sido promovida por parte de los docentes o se manifiesta como desinterés, indisciplina y carencia de perseverancia por parte de los estudiantes. Asimismo, la motivación estudiantil ha sido relevante cuando no se consigue evitar el bajo rendimiento académico, el fracaso o la deserción escolar, a pesar de la planeación educativa de las instituciones de estudios superiores, que ha dirigido sus esfuerzos para diseñar los mejores programas educativos y aplicar técnicas didácticas que promuevan los procesos de enseñanza-aprendizaje entre otros.

Adicionalmente, el estudio de trayectorias estudiantiles exige considerar que existen factores inherentes a los estudiantes

que promueven su desempeño académico, así como, existen aquellos que lo obstaculizan. En este caso, la motivación es relevante para la conclusión exitosa de los estudios y el rendimiento académico (Khajavy et al., 2019; Salgado et al., 2017).

Entre los factores que promueven el desempeño académico de los estudiantes se encuentra la motivación educativa (Bruno et al., 2020). Khajavy et al. (2019) y Salgado et al. (2017), con mayor especificidad, señalan que la motivación intrínseca se relaciona positivamente con el rendimiento académico de los estudiantes. Aunque también Triyanto (2019) y Kunanithaworn et al. (2018) han referido que la motivación extrínseca es determinante del rendimiento académico.

La motivación educativa se define, bajo la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, como un constructo tridimensional con tres componentes, entre los que se encuentran: (1) la motivación extrínseca definida como el motor del proceso que encamina al estudiante a aprender, en función de los aspectos que tienen que ver con el entorno circundante; (2) la motivación intrínseca, que es un componente autodeterminado por cada estudiante; esto significa que cuenta con los impulsores internos que orientan el comportamiento del estudiante hacia el éxito y a consolidar los procesos de aprendizaje que permiten la finalización de los estudios formales e informales (Núñez et al., 2006; Vallerand et al., 1989); y (3) la amotivación, definida como la ausencia de expectativas, control o intencionalidad por realizar actividades vinculadas con los estudios (Núñez et al., 2006; Vallerand et al., 1989).

Esta investigación plantea abordar el estudio de la motivación contextual desde un escenario educativo, que corresponde a un nivel intermedio del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca. Para Bruno et al. (2020), Núñez y León (2018) y Vallerand (1997), dicho modelo toma en cuenta factores sociales globales, contextuales y situacionales que orientan a la moti-

vación de forma vertical y relacionada dinámicamente. En un nivel global, el individuo interactúa con el entorno en general de acuerdo con la motivación autodeterminada (intrínseca), la motivación controlada (extrínseca) y la no controlada (amotivación). Con la misma polaridad aplicada a la motivación, el ser humano es capaz de demostrar un nivel situacional y contextual. Este último se enfoca en tres áreas: la educativa, el ocio y las relaciones interpersonales predominantemente. En el nivel situacional, se trata de entender los determinantes que hacen que un individuo se involucre en una actividad con situaciones temporales concretas.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, surgió el siguiente cuestionamiento: ¿El capital psicológico afecta a la motivación intrínseca de un grupo de estudiantes universitarios que identifican estos dos constructos como factores de un modelo empírico de ecuaciones estructurales?

El objetivo de este estudio se orientó a la obtención de un modelo empírico que se integre por el capital psicológico y la motivación intrínseca de estudiantes universitarios mexicanos, en el cual se manifieste la influencia del primero sobre la motivación.

Método

Esta investigación es cuantitativa, transversal, no experimental; no representa daño psicológico, ni físico para los participantes. Asimismo, no es proclive a tener conflicto de intereses entre los autores y la institución en la que se realizó.

Participantes

La muestra se integró por 253 universitarios de la carrera de psicología del primer semestre. Se realizó un muestreo no probabilístico por conglomerados que se encontraban representados por todos los grupos del referido semestre, una vez que sus profesores cedieron tiempo de clase y se obtuvo el consentimiento verbal de

los estudiantes para participar. Las edades oscilaron entre 18 y 47 años y la media de edad de los participantes fue de 19.64 años (DT = 3.34), 199 fueron del sexo femenino (78.66 %) y 54 del sexo masculino (21.34 %). Manifestaron tener trabajo remunerado 74 (29.25 %) y 179 (70.75 %) sin trabajo remunerado.

Instrumentos

Para medir la motivación educativa, se emplearon 29 reactivos tipo escala valorativa con probadas propiedades psicométricas (Bruno et al., 2020; Núñez y León, 2018; Núñez et al., 2006; Vallerand et al., 1989). La escala de 5 puntos consideró las opciones de respuesta: 1 = *No se corresponde en absoluto*, 2 = *No se corresponde bastante*, 3 = *Se corresponde medianamente*, 4 = *Se corresponde bastante* y 5 = *Se corresponde totalmente*. En las instrucciones, los participantes respondieron cada reactivo como respuesta a la pregunta “¿Por qué asistes a la universidad?”, al igual que en la versión de Núñez et al. (2006).

Entre los componentes que se midieron estuvo la motivación intrínseca con variables de primer orden: la motivación intrínseca hacia el conocimiento, definida por las experiencias placenteras que tiene un individuo al desempeñar actividades que le proporcionan un nuevo aprendizaje (reactivos 3, 10, 17, 24); la motivación intrínseca hacia el logro, que comprende el compromiso y satisfacción experimentada por el individuo cuando intenta superar o alcanzar alguna actividad, objetivo o acción (reactivos 2, 9, 16, 23), y la motivación intrínseca de las experiencias, que se define por las sensaciones estimulantes y positivas que acontecen cuando un individuo se involucra en actividades intelectuales o físicas (reactivos 1, 8, 15, 22) (Núñez et al., 2006). Por otra parte, la motivación extrínseca está integrada por: la regulación externa (reactivos 6, 13, 19, 20, 29); la regulación introyectada (reactivos 5, 12, 18, 26); y la regulación identificada (reactivos 4, 11, 25, 28) y, finalmente,

la amotivación (reactivos 7, 14, 21, 27).

Los índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach), en estudios realizados por Vallerand et al. (1989), han reportado previamente valores entre .80 y .89, los cuales se asemejan con los valores obtenidos por diversos investigadores que han empleado la escala previamente.

Para recabar datos del capital psicológico, se empleó la escala de Luthans y Youssef-Morgan (2017) que contiene 24 reactivos de tipo escala valorativa y midió variables como: (1) la autoeficacia, definida como la creencia que tiene el ser humano acerca de las propias capacidades, medida con los reactivos del 1 al 6; (2) la esperanza que, por definición, representa un estado motivacional que brinda al ser humano posibles acciones a realizar para la obtención de objetivos y de éxito, con los reactivos del 7 al 12; (3) la resiliencia, que es la capacidad que tiene el ser humano para enfrentar situaciones cuando esta abrumado por problemas, obstáculos o adversidades, ante las cuales se mantiene, las resuelve, se sobrepone y finalmente se rehace y consigue éxito, y se midió con los reactivos del 13 al 17; y (4) el optimismo, que es la capacidad de supervivencia que posee el individuo al brindarle expectativas positivas de las experiencias, comprendió la medición del 18 al 24 (Ponce de León y Galeana, 2018). Los reactivos contaron con seis opciones de respuesta: 1 = *Totalmente en desacuerdo*, 2 = *Desacuerdo*, 3 = *Algo en desacuerdo*, 4 = *Algo de acuerdo*, 5 = *Acuerdo* y 6 = *Totalmente de acuerdo*.

Los estudios realizados por Delgado-Abella y Mañas (2019) han identificado un valor de Alfa de Cronbach de .93 para toda la escala. Específicamente, se registraron valores Alfa de Cronbach de .71 para autoeficacia; .84 para esperanza; .83 para resiliencia, y .78 para optimismo.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó por grupos de estudiantes conformados de acuerdo

con la conveniencia de ellos y a la existencia de cupo al momento de inscribirlos. La administración del cuestionario se celebró en diversas sesiones por una investigadora, con una duración aproximada de veinte minutos para cada sesión, siempre y cuando los participantes dieran su visto bueno para responderlo. El escenario empleado fueron los salones de clase a los que pertenecían los diversos grupos que se caracterizaron por ser áreas bien ventiladas y con mesabancos suficientes para ubicar a los participantes. Los maestros que estuvieron a cargo de dichos grupos dieron su consentimiento para realizar la aplicación de los cuestionarios y cedieron tiempo de clase al inicio del semestre.

Análisis de datos

Para registrar la confiabilidad (consistencia interna) de las variables, se obtuvieron alfas de Cronbach en el paquete estadístico System of Statistical Analysis y se consideraron como aceptables los valores de .70 y mayores (Delgado-Abella y Mañas, 2019; Santana-Cárdenas et al., 2018).

Asimismo, los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico Structural Equations Modeling (EQS). Se realizó la técnica de análisis factorial confirmatorio de los modelos de ecuaciones estructurales, ya

que permite poner a prueba la hipótesis antes referida que se vincula al modelo.

Para evaluar el modelo de ecuaciones estructurales, se obtuvo el estadístico chi cuadrado χ^2 (Martínez et al., 2019). Como opción para corregir la tendencia del estadístico chi-cuadrado, se obtuvo el error de aproximación cuadrático medio RMSEA, cuyos valores aceptables oscilaron entre .05 y .08 (Demir, 2018; Santana-Cárdenas et al., 2018). Adicionalmente, se consideraron los índices: Bentler-Bonnet de ajuste normado BBN, Bentler-Bonett de ajuste no normado BBNN y el índice de ajuste comparativo CFI, con valores de .95 y mayores (Martínez et al., 2019; Santana-Cárdenas et al., 2018).

Resultados

El resultado del análisis de consistencia interna del capital psicológico y de la motivación intrínseca, junto con las variables que integran ambos constructos, pueden verse en la Tabla 1. Ahí se aprecian valores entre .68 y .88 que proporcionan indicativo de la confiabilidad de los instrumentos empleados. Asimismo, los pesos factoriales significativos del modelo muestran la validez de constructo del capital psicológico y de la motivación intrínseca.

Tabla 1.

Alfa de Cronbach y pesos factoriales de las variables del modelo

Variable	Valor de Alfa	M	Variables manifiestas	Pesos factoriales
Capital psicológico				
Autoeficacia	.86	5.19	6	.69
Esperanza	.77	5.53	6	.83
Resiliencia	.68	5.12	5	.85
Optimismo	.77	5.23	7	.75
Motivación intrínseca (MI)				
MI hacia el conocimiento	.88	5.04	4	.92
MI hacia el logro	.82	4.68	4	.88
MI de las experiencias	.72	4.04	4	.73

Para contrastar la hipótesis, se realizó un análisis factorial confirmatorio a partir del

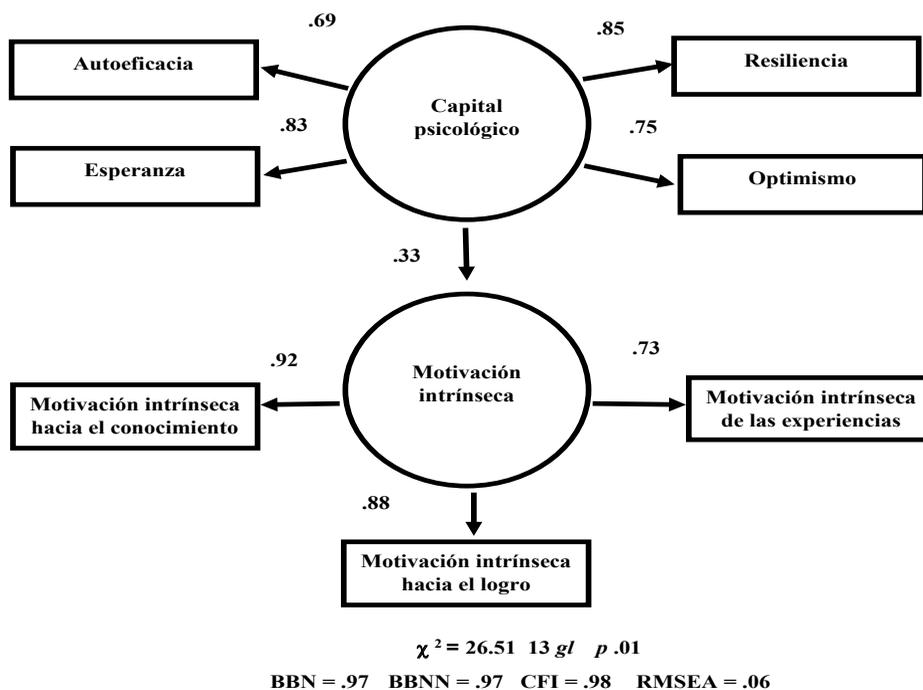
modelamiento por ecuaciones estructurales, cuyo resultado se presenta en la Figura 1. Allí

se observa el modelo de medición resultante con dos variables latentes de segundo orden; una denominada capital psicológico que influyó a la motivación intrínseca. El capital psicológico se integró con cuatro variables latentes de primer orden (autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia). La motivación intrínseca compuesta por tres variables

latentes de primer orden (motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia el logro y motivación intrínseca de las experiencias). Las variables latentes motivación extrínseca y amotivación –como componentes de la motivación educativa–, no fueron parte del modelo empírico obtenido.

Figura 1.

Modelo de capital psicológico y motivación intrínseca de universitarios



Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los datos recabados permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación formulada, por lo que se observó que el modelo empírico obtenido identificó la influencia del capital psicológico hacia la motivación intrínseca de los estudiantes universitarios. Estos datos concuerdan con lo reportado por Alessandri et al. (2018), Ferraro et al. (2018) y Waters et al. (2020). Al revelarse la interacción tan específica entre el capital psicológico y la motivación intrínseca, se conjuntan

potencialidades que pertenecen al individuo y que representan fortalezas de acuerdo con lo señalado por la psicología positiva. En la misma línea, también respaldan las investigaciones de Khajavy et al. (2019), Ponce de León y Galeana (2018). La interacción identificada en este estudio entre el capital psicológico y la motivación intrínseca fue de mayor especificidad que la referida por Luthans et al. (2018) en el ámbito educativo y en el ámbito laboral por Alessandri et al. (2018) y Ferraro et al. (2018).

En este modelo queda excluida la variable

latente denominada amotivación. Se esperaba que de pertenecer al modelo mantuviera una relación negativa con el capital psicológico, ya que representa el aspecto no controlado de la motivación. Puede ser comprensible que la motivación extrínseca tampoco se encuentre incluida en este modelo, ya que representa el aspecto controlado de la motivación que proviene del exterior del individuo y porque las variables incluidas en el modelo representaron el aspecto interno del individuo.

La interacción del capital psicológico con la motivación intrínseca sugirió la idea de la posibilidad de potenciar el rendimiento académico, en virtud de que un mayor capital psicológico genera un mayor rendimiento académico (Carmona-Halty, Schaufeli, Llorens et al., 2019; Carmona-Halty, Schaufeli et al., 2019; Carmona-Halty y Villegas-Robertson, 2018; Martínez et al., 2019). De la misma forma, el éxito académico de los universitarios se ha visto potenciado por la motivación intrínseca, según lo han señalado Khajavy et al. (2019) y Salgado et al. (2017). El objetivo de este estudio llevó a identificar un modelo empírico con adecuada bondad de ajuste (Martínez et al., 2019; Santana-Cárdenas et al., 2018), en el que prevaleció la influencia del capital psicológico sobre la motivación intrínseca. Estos hallazgos coinciden con lo que previamente identificaron diversos autores en los ámbitos académico y laboral (Alessandri et al., 2018; Ferraro et al., 2018; García y Forero, 2017; Khajavy et al., 2019; Luthans et al., 2018; Ponce de León y Galeana, 2018; Waters et al., 2020).

De acuerdo con los datos recabados, fueron estimados los valores de alfa de Cronbach para las variables latentes de primer orden denominadas motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia el logro y motivación intrínseca de las experiencias, con lo cual fueron registrados adecuados coeficientes para afirmar que poseen consistencia interna, como previamente lo señalaron diversos autores (Delgado-Abella y Mañas, 2019; Santana-Cárdenas et al., 2018;

Vallerand et al., 1989). Para las variables de primer orden denominadas autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo, que integraron la variable de segundo orden denominada capital psicológico, se registraron igualmente adecuados coeficientes que confirmaron la consistencia interna, tal como la han testificado Bayona y Guevara (2019) y Delgado-Abella y Mañas (2019).

Investigaciones preliminares en los ámbitos laboral y académico revelaron la interacción del capital psicológico, con pesos factoriales de mayor valor para la esperanza (Constantini et al., 2017 en el ámbito laboral). En este estudio se registraron pesos factoriales más altos para la esperanza y la resiliencia. La coincidencia, en entornos académicos, se ratificó con el componente esperanza para esta investigación y los datos reportados por Ponce de León y Galena (2018). Estos autores han podido testificar mejores desempeños académicos y éxito para concluir los estudios de las muestras estudiadas, lo que sugiere que la muestra estudiada puede ser proclive al éxito y a un alto desempeño académico.

Por otra parte, Rodríguez-Cáceres et al. (2018) refirieron la existencia de la interacción directa entre los componentes esperanza y resiliencia del capital psicológico (variables de primer orden) y el desempeño contextual laboral (variable de segundo orden) y, como mediador, el apoyo social en el trabajo (variable de segundo orden). La diferencia a resaltar se concentra en que este estudio registró altos pesos factoriales en las variables de primer orden, como la esperanza y la resiliencia –en un modelo que únicamente planteó la interacción directa del capital psicológico–, con la motivación intrínseca (ambos como variables de segundo orden), en el que no intervino el desempeño. Por tal motivo, se plantea realizar una nueva investigación que se enfoque en el análisis de la intervención directa de los componentes esperanza y resiliencia del capital psicológico, con otras variables como rendimiento académico y aquellas que denoten el éxito académico.

La selección y el tamaño de la muestra impiden conceder representatividad a los resultados. No obstante, proporcionan información que coincide con otras poblaciones previamente estudiadas. Por eso, se propone realizar una investigación que involucre otras poblaciones dentro de la misma institución que colaboró para este estudio y otra opción involucrar poblaciones similares en otras localidades.

De acuerdo con el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca se proyecta replicar este estudio bajo una perspectiva contextual que proporcione información en dos o tres momentos con la misma muestra. Para este estudio se observó un predominio de la motivación intrínseca, lo cual se aparta de los planteamientos de Bruno et al. (2020), Núñez y León (2018) y Vallerand (1997), en el que el modelo jerárquico propuso la intervención de la motivación autodeterminada – controlada y no controlada. Se hipotetiza que los resultados podrán ser similares a los de este estudio, a causa de la interacción de dos variables de segundo orden que emergen del interior de los individuos.

Núñez y León (2018) señalan que una limitación de su investigación, la representó la naturaleza de la muestra al estar integrada por estudiantes de primer ingreso. Esto coincide en este estudio que, lejos de ser una desventaja, se contempla como la predominancia de los determinantes motivacionales autodeterminados que no son estables y pueden modificarse de acuerdo con las situaciones, como ya lo ha planteado el modelo jerárquico de la motivación.

Conclusiones

Esta investigación ha permitido dar testimonio de la influencia que el capital psicológico ejerce sobre la motivación intrínseca.

Se cumplió con el objetivo trazado, al haber identificado un modelo empírico de interacción entre dos constructos que se asemejan por su naturaleza interna y caracterizan al ser

humano.

El modelo empírico obtenido incluyó al capital psicológico con sus componentes: la autoeficacia, la esperanza, la resiliencia y el optimismo. Asimismo, de la motivación educativa solo se registra que la influencia se manifiesta sobre la motivación intrínseca, variable integrada por la motivación intrínseca en sus tres clasificaciones de: conocimiento, logro y experiencias. Esto último resalta la importancia de los factores internos que dirigen el comportamiento de los seres humanos, tal como lo ha planteado la teoría de la autodeterminación.

Este estudio reúne evidencias de la consistencia interna de los reactivos, por lo que se ratifica la confiabilidad de los instrumentos. Se brinda soporte empírico al estudio y promoción del capital psicológico dentro de los contextos educativos y a su rol como variable antecedente dentro del comportamiento organizacional educativo. En cuanto a la motivación, ya se encuentra posicionada y ha sido ampliamente estudiada, pero con este estudio se ve la necesidad de darle un papel mediador entre el rendimiento académico y el capital psicológico que se planea para nuevas investigaciones.

Referencias

- Alessandri, G., Consiglio, C., Luthans, F. y Borgogni, L. (2018). Testing a dynamic model of the impact of psychological on work engagement and job performance. *Career Development International*. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2016-0210>
- Bayona, H. y Guevara, L. (2019). El capital psicológico positivo y su relación con comportamientos discrecionales en trabajadores de Lima, Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 49-64. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.66462>
- Bouzari, M. y Karatepe O. M. (2017). Test of a mediation model of psychological capital among hotel sales people. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*,

- 29(8), 2178-2197. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-01-2016-0022>
- Bruno, F. E., Fernández Liporace, M. y Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 129-144. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S. y Salanova, M. (2019). Satisfaction of basic psychological needs leads to better academic performance via increased psychological capital: a three-wave longitudinal study among high school students. *Frontiers in Psychology*, 10:2113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02113>
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2019). Good relationships, good performance: the mediating role of psychological capital a three-wave study among students. *Frontiers in Psychology*, 10:36. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00306>
- Carmona-Halty, M. y Villegas-Robertson, J. M. (2018). El capital psicológico predice el bienestar y desempeño en los estudiantes secundarios chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(3), 399-409. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/542>
- Constantini, A., De Paola, F., Ceschi, A., Sartori, R., Meneghini, A. M. y Di Fabio, A. (2017). Work engagement and psychological capital in the italian public administration: a new resource-based intervention programme. *S A Journal of Industrial Psychology*, 43(1), 1-11. <https://sajip.co.za/index.php/sajip/article/view/1413>
- Delgado-Abella, L. E. y Mañas, M. Á. (2019). Propiedades psicométricas del instrumento para evaluar capital psicológico en las organizaciones Ipsicap-24. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.ppie>
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75,137-154. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.8>
- Ferraro, T., Pais, L., Moreira, J. M. y Dos Santos, N. R. (2018). Decent work and work motivation in knowledge workers: the mediating role in psychological capital. *Applied Research Quality Life*, 13, 501-523. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9539-2>
- García, M. y Forero, C. (2017). Elementos relacionales del capital psicológico y cambio organizacional en empleados del sector terciario de Bogotá-Colombia. *Revista Katharsis*, 23, 129-141. <https://doi.org/10.25057/25005731.868>
- González-Cantero, J. O., Oropeza, R., Padrés, F., Colunga, C., Montes, R. y González-Becerra, V. H. (2017). Capital psicológico y su relación con el estilo de vida de universitarios mexicanos. *Nutrición Hospitalaria*, 34(2), 439-443. <https://doi.org/10.20960/nh.172>
- Khajavy, G. H., Makiabadi, H. y Navokhi, S. A. (2019). The role of psychological capital in language learners' willingness to communicate, motivation, and achievement. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 495-513. <https://doi.org/10.32601/ejal.651346>
- Kunanithaworn, N., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., Paiboonsithiwong, S., Songtrijuck, N., Kuntawong, P. y Wedding, D. (2018). Factors associated with motivation in medical education a path analysis. *BMC Medical Education*, 18(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1256-5>
- Lopera, I. y Echeverri, J. (2018). Libertad y desarrollo humano dentro de las organizaciones. *Interdisciplinaria*, 35(2), 395-408. <https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.2.9>
- Luthans, K. W., Luthans, B. C. y Chaffin, T. D. (2018). Refining grit in academic performance: the mediational role of psychological capital. *Journal of Management Education*, 43(1), 35-61. <https://doi.org/10.1177/1052562918804282>
- Luthans, F. y Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological Capital: an evidence-based positive approach. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Martínez, I. M. Youssef-Morgan, C. M., Chambel,

- M. J. y Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
- Núñez, J. L. y León, J. (2018). Probando las relaciones entre la motivación global, contextual y situacional: un estudio longitudinal de los efectos horizontal, arriba-abajo y abajo-arriba. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.003>
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de motivación educativa EME en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391-398. <http://hdl.handle.net/10553/42831>
- Ponce de León, J. L. y Galena, E. (2018). El impacto del capital psicológico positivo en la innovación en las firmas. *Revista de Gestión Empresarial y Sustentabilidad*, 4(1), 76-91. <https://rges.umich.mx/index.php/rges/article/view/40>
- Rodríguez-Cáceres, C., Ramírez-Vielma, R., Fernández-Ríos, M. y Bustos-Navarrete, C. (2018). Capital psicológico, desempeño contextual y apoyo social del trabajo en salud primaria. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(3), 123-133. <https://doi.org/10.5093/jwop2018a15>
- Salgado, J. A., Franco, F. J., Gajardo, X. R. y Olivares, M. V. (2017). Efecto de la motivación sobre la profundidad en los procesos de estudio en universitarios de formación en pedagogía. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 87-105. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.005>
- Santana-Cárdenas, S., Viseu, J. N., López-Núñez, M. I. y Jesus, S. N. (2018). Validity and reliability evidence of the Psychological Capital Questionnaire-12 in a sample of Mexican workers. *Anales de Psicología*, 34(3), 562-570. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.319211>
- Triyanto. (2019). The academic motivation of papuan students in Sebelas Maret University, Indonesia. *SAGE Open* 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.1177/2158244018823449>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). San Diego: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Waters, L., Strauss, G., Somech, A., Haslam, N. y Dussert, D. (2020). Does team psychological capital predict team outcomes at work? *International Journal of Wellbeing*, 10(1), 1-25. <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i1.923>

Recibido: 24 de mayo de 2021

Aceptado: 28 de febrero de 2023