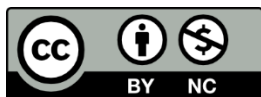


MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN TIEMPOS DE COVID-19, DE ESTUDIANTES
VINCULADOS A UNIVERSIDADES DE VILLAVICENCIO: A PARTIR DE LA TEORÍA
DE DECI Y RYAN



NICOLAS FRANCISCO GALINDO CUERVO
JAIME EDUARDO VELA PALACIOS



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2020

MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN TIEMPOS DE COVID-19, DE ESTUDIANTES
VINCULADOS A UNIVERSIDADES DE VILLAVICENCIO: A PARTIR DE LA TEORÍA
DE DECI Y RYAN

NICOLAS FRANCISCO GALINDO CUERVO
JAIME EDUARDO VELA PALACIOS

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogos

Directora
PS. MG. LINA MARÍA PACHECO PALENCIA
PS. ESP© JULIANA MASSO VIATELA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2020

Autoridades académicas

P. JOSÉ GABRIEL MESA ANGULO, O.P.

Rector General

P. FRAY EDUARDO GONZÁLEZ GIL, O. P.

Vicerrector Académico General

P. JOSÉ ANTONIO BALAGUERA CEPEDA, O.P.

Rector Sede Villavicencio

P. RODRIGO GARCÍA JARA, O.P.

Vicerrector Académico Sede Villavicencio

JULIETH ANDREA SIERRA TOBÓN

Secretaria de División Sede Villavicencio

MG. ANDREA CAROLINA CAÑON SÁNCHEZ

Decana Facultad de Psicología

Nota de aceptación

ANDREA CAROLINA CAÑÓN SÁNCHEZ

Decana de la Facultad de Psicología

LINA MARÍA PACHECHO PALENCIA

Directora trabajo de grado

DIEGO ALEJANDRO GARCÉS ROJAS

Jurado

Villavicencio, diciembre 2020

Agradecimientos

A mis abuelos Rosa Romero y José Álvarez, que han sido fuente de inspiración y fortaleza, gracias por enseñarme que la vida se construye con las diferentes formas en la que se presenta, que en la nobleza radica la grandeza de los corazones y que el lenguaje del amor es el mejor de todos, a mi madre Adriana Palacios, por ser un ejemplo de resiliencia, comprensión y amor incondicional, a mi padre Jaime Vela, por impulsarme en el camino del profesional y por ser un consejero franco sobre las vertientes de la vida, a mi hermano Cristian Ruiz, por su preocupación constante de mi bienestar y compañero de aventuras, a mi otro hermano, Camilo Suarez, por demostrarme que lo importante no es como comienza todo, sino saber hacer con lo que se cuenta, saber ser con lo que se vive y que la filosofía de vida siempre va a arrojar oportunidades de cambio, a mi tía Yaneth Palacios, que con sus frases de sabiduría han generado eco en mi proyección como persona y profesional, por último, a mis amigos Juan José, Manuel, Lorena, Laura, Erika, Nicolás, Miguel y Camilo y a mi compañera de vida, Valery, que me han demostrado la riqueza de las experiencias.

JAIME

A mis amigos, familia y compañeros. Todos los que permitieron y ayudaron a concluir este gran paso, mil gracias. Los diálogos y llamadas de atención me impulsaron a dar lo que más puedo, y las expectativas propias se han cumplido. Gracias, profesora Lina, por la paciencia y gracias a mi gran amigo Jaime, alias “Mico” por los dos años de arduo esfuerzo.

NICOLÁS

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen.....	1
Abstract.....	2
Problematización.....	3
Planteamiento y Formulación del Problema	3
Justificación	7
Objetivos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos.....	11
Marco de Referencia	12
Marco Epistemológico y Paradigmático	12
Marco Disciplinar	13
Motivación	13
Rendimiento académico.....	15
Marco Multidisciplinar, Interdisciplinar y Transdisciplinar	15
Pedagogía.....	16
Economía	16
Neurociencias.....	16
La teoría conductual.....	17
Enfoque biologicista	17
Alcances con datos descriptivos	18
Marco Institucional	18
Universidad de los Llanos (Unillanos)	18
Universidad Santo Tomás (USTA).....	19
Universidad Cooperativa de Colombia (UCC)	19
Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto).....	19
Corporación Universitaria del Meta (Unimeta)	20
Corporación Universitaria de Colombia Ideas (UIdeas).....	20
Marco Normativo.....	20
Antecedentes Investigativos.....	21
Internacional	21

Latinoamérica	28
Colombia.....	32
Metodología	34
Diseño	34
Población.....	35
Criterios de inclusión	35
Criterios de exclusión	35
Caracterización de la muestra poblacional	35
Instrumento	37
Escala de Motivación Educativa - EME 28	37
Procedimiento	37
Fase teórica	38
Fase de solicitud.....	38
Fase de aplicación	38
Fase de análisis de datos	38
Fase de divulgación de los resultados	38
Consideraciones Éticas	39
Resultados	40
Análisis Descriptivo.....	40
Datos sociodemográficos	40
Motivación	43
Discusión de Resultados	47
Conclusiones.....	50
Aportes, Limitaciones y Sugerencias.....	51
Aportes.....	51
Limitaciones.....	51
Sugerencias	52
Referencias.....	53
Anexos	64
Anexo A. Campaña publicitaria del instrumento (primera y última imagen).....	64
Anexo B. Consentimiento informado en formato audiovisual y escrito.....	65
Anexo C. Ítems de la prueba eme-28 (Núñez, Albo y Navarro, 2005).....	66

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de la motivación.....	34
Tabla 2. Estudiantes por semestre y facultad.....	36
Tabla 3. Datos sociodemográficos.....	41
Tabla 4. Datos sociodemográficos en relación con la universidad.....	42
Tabla 5. Datos de la medida y desviación estandar	46

Resumen

La motivación ha sido uno de los objetos de estudio de la psicología, pues la presencia de este componente se encuentra inmerso en todas las áreas donde el ser humano tiene actividad. El presente trabajo investigativo se enfocó en estudiar la motivación académica, desde la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, pues existe un interés para comprender los diversos fenómenos que atentan contra los procesos formativos en la educación superior y más durante la pandemia, por lo tanto, el presente trabajo tuvo como objetivo determinar qué tipo de motivación académica presenta el estudiantado universitario vinculado a universidades de la ciudad de Villavicencio en tiempos de covid-19. Este trabajo es un estudio descriptivo/ transversal de diseño no experimental, la muestra consistió en 115 estudiantes universitarios de la ciudad de Villavicencio; quienes realizaron el cuestionario referido al instrumento EME-28, el cual, se encarga de medir la motivación académica en universitarios (Núñez, Martín & Navarro, 2005). Se concluyó que los estudiantes presentan niveles similares en cuanto MI como ME.

Palabras claves: Teoría de la autodeterminación, educación universitaria, motivación académica, psicología educativa, covid-19.

Abstract

Motivation has been one of the objects of study of psychology, since the presence of this component is immersed in all áreas where the human being is active. The present research work focussed on studying academic motivation, from the theory of self-determination of Deci and Ryan, since there is an interest in understanding the carious phenomena that there training processes in higher education and more during the pandemic, therefore, the present work animed to determine what type of academic motivation presents the university students tinked to universities in the city of Villavicencio in times of covid-19. This work consisted of a type of descriptive / cross-sectional study of non-experimental design, the sample consisted of 115 university students from the city of Villavicencio; who of mesuring academic motivation. It was concluded that students present similar levels terms of MI and ME.

Keywords: Self-determination theory, university education, academic motivation, educational psychology, covid-19.

Problematización

Planteamiento y Formulación del Problema

Los seres humanos suelen estar energizados por el contexto social, al igual que, por procesos naturales que corresponden al bienestar psicológico, lo que les permite a los sujetos desarrollarse como seres pasivos y sujetos a la norma, o, por el contrario, como seres proactivos con compromiso (Ryan & Deci, 2000). Según la Teoría de la Autodeterminación [SDT por sus siglas en inglés] desarrollada por Deci y Ryan, de gran contribución desde las últimas dos décadas, los seres humanos a la hora de ejecutar tareas se encuentran motivados por componentes intrínsecos y/o extrínsecos para mantenerse en el desarrollo de sus metas y tareas a fin de llevarlas a buen término.

En el caso del contexto educativo, se presentan múltiples variables que pueden facilitar el desarrollo de la tarea y la continuidad de la energía durante el proceso formativo, así como también influenciar para el abandono total de ellas (Deci & Ryan, 2008), entre estas se encuentra la motivación (Díaz, 2018; Tomás & Gutiérrez, 2019 & Beltrán, 2019).

En ese orden, para entender los factores que impulsan, mantienen o dirigen la conducta desde la psicología educativa, diferentes teorías han abordado varios modelos para explicar el fenómeno de la motivación en el ámbito académico, entre estas: la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000, 2015), otras (Bandura, 1997; Byrne, 1996) las cuales, concluyen que existe una “fuerte relación entre los factores personales y los sociales como determinantes de la motivación académica” (González, 2007, p.16).

Dicho lo anterior, las conductas relacionadas con la actividad del aprendizaje en el aula se comprenden desde la SDT, la cual, define la motivación como la energía que inicia una acción conductual, le da direccionalidad y mantiene la intención para terminar una acción, pues se tiende como el proceso de regulación central del componente biológico, cognitivo, afectivo y social del individuo. (Deci, Robert, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Deci & Ryan, 1985, citado por Stover, Bruno, Uriel & Fernández, 2017).

Dicha teoría presenta tres tipos de motivación: motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y la amotivación o desmotivación, que responden a las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y la de relacionarse (Deci & Ryan, 2000; 2008). Cada una se diferencia de la otra por dos factores: el tipo de regulación, en su orden -regulación intrínseca, regulación extrínseca y sin regulación-; el otro factor es lo que para la teoría de la evaluación cognitiva se denomina locus de control, la cual, argumenta que, si el locus se sitúa en los eventos

externos, se reduce la motivación intrínseca y aumentará la extrínseca; situación totalmente contraria cuando el locus de control es interno (Reeve, 2009). Es decir, cuando el sujeto actúa con la sensación de obligación, se entiende que está motivado extrínsecamente, acto contrario es cuando la persona actúa por gusto, en este caso, se encuentra motivado intrínsecamente.

Por lo tanto, la motivación es un proceso complejo donde se ven implicados diferentes factores, tales como la consideración de los elementos socioculturales, como también, eventos privados que hacen el trabajo de regular la conducta de acuerdo con los contextos. De esta manera, es necesario hacer énfasis en la nueva realidad generada por el covid-19, donde la sociedad en la que está inmersa la persona, como la persona misma, han tenido que experimentar cambios disruptivos en las dinámicas de hace catorce meses atrás, lo que, posiblemente haya afectado los pensamientos, emociones y la motivación (Gobierno de Colombia, 2020; Ministerio de Salud y Protección Social, 2020).

La pertinencia de escoger la SDT propuesta por Deci y Ryan, surge debido a que se caracteriza como una metateoría de la motivación cuya amplitud y parsimonia para explicar la mayoría de fenómenos psicológicos motivacionales, la ha llevado a posicionarse como una de las teorías más fuertes y consolidadas en las últimas décadas (Christopher, Deci & Ryan, 2009; Deci & Ryan, 2000, 2008, 2015; Deci, Robert, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991); su composición, que agrupa microteorías, ha dado respuesta a múltiples escenarios de acción donde los procesos motivacionales son transversales (en el deporte, en las organizaciones, en el sector educativo, entre otros).

No obstante, su pertinencia teórica no ha sido abarcada totalmente (Stover, et al., 2017), por lo cual, da cabida para un consolidado programa de investigación y futuro empírico en el estudio de variables relacionadas con la motivación en el ámbito académico, por ejemplo, el rendimiento académico.

De hecho, en un contexto como el colombiano, donde la violencia es una constante y la salud mental de sus habitantes presenta niveles altos de comorbilidad y mortalidad según Ministerio de Salud y Protección Social (2018), el reconocer que tipo de motivación académica construye la población estudiantil de la educación superior, de la ciudad de Villavicencio, se vuelve pertinente, debido a que esta región no ha sido ajena a las dinámicas del conflicto, y entendida la salud mental como “un estado de bienestar emocional y psicológico en el que la persona es capaz de utilizar sus habilidades emocionales, cognitivas y sociales y responder positivamente a las demandas que le depara la vida cotidiana” (León, 2009, p. 66), datar qué tipo de motivación

presentan podría abrir el panorama del estado de compromiso y bienestar del estudiante, puesto que, desde la SDT se plantea que el suplir las necesidades psicológicas básicas – relacionarse con calidad, competencia y autonomía- generan en el sujeto bienestar, y que a mayor motivación intrínseca mayor estado de bienestar y compromiso en la tarea; de esta manera, se permite vislumbrar una relación entre motivación, bienestar y compromiso en el ámbito educativo.

En este sentido, las universidades esperan desarrollar en el alumno, la capacidad de autorregulación frente a su propio proceso de aprendizaje por medio del componente de la motivación, junto con estrategias metacognitivas, para que sea un profesional con mayor probabilidad de éxito en su rendimiento académico como en el laboral (Valqui, citado por Chitiva et al. 2017). Sin embargo, estudios demuestran que esta necesidad (autonomía) no está tan desarrollada en Latinoamérica (Díaz, 2018; Erazo, 2018; Juárez, 2011; Orbegoso, 2016; Usán & Salavera, 2018).

Ligado a lo anterior, el rendimiento académico entendido como todo aquello que implica el cumplimiento de metas, logros y objetivos establecidos en un programa académico y que se expresa a través de una calificación escolar (Caballero, Abello & Palacio, 2007) es una de las variables que se vinculan con el fenómeno de deserción, entendido como factor de riesgo si el rendimiento es bajo. Así mismo, es importante resaltar que, estos criterios de medida de rendimiento (las calificaciones escolares), para que cumplan ese valor cuantitativo, se comprende la relación de “diferentes variables cognitivas, conductuales, de autocontrol, con los hábitos de estudio, con la personalidad del estudiante, sus intereses profesionales, el clima escolar y familiar, el centro escolar o el género” (Bertrams & Dickhauser, 2009; Steinmayr & Spinatah, 2009, citados por Lamas, 2015, pp. 323-324).

Entonces, la variable como el rendimiento académico, que comprende múltiples causas como procesos evolutivos, la familia, factores económicos, políticos, entre otras, (Tomás & Gutiérrez, 2019) permite observar parte de la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje, y ha sido foco de atención en diferentes investigaciones, como la de Masso, Pérez y Sánchez (2019) desarrollada en la ciudad de Villavicencio, quienes demuestran una correlación positiva entre la variable motivación académica con rendimiento académico “pues permite que los estudiantes inviertan y dispongan de más tiempo para resolver los distintos compromisos académicos y de este modo se logre orientar los intereses personales al cumplimiento de las expectativas personales, académicas y profesionales” (p.67).

Por otra parte, y en vista de la nueva realidad generada por el covid-19, el estudiante se vio obligado a generar nuevas dinámicas desde la virtualidad, dicho esto, la persona pudo haberse sentido extraviado en su proceso, con la necesidad de relacionarse para sentirse orientada (Wo, 2011), es por ello, que la motivación juega un rol clave para el proceso académico que apunta a cumplir competencias formativas desde la virtualidad según cada institución de educación superior, puesto que un universitario motivado se siente dueño de su formación profesional y responsable sobre las decisiones respecto a su aprendizaje (Moreno, 1977 & Karsenti, 1999, citados por Wo, 2011).

En Colombia, dicha implicación que tiene el estudiante en su proceso formativo en el nivel de pregrado se refleja en los índices de la deserción universitaria definida como aquella situación, voluntaria o forzosa, en la que un estudiante no registra matrícula académica por dos o más períodos consecutivos del programa en el que está inscrito, según lo expresado por el Sistema de Prevención y Análisis a la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) (2018). Este fenómeno ha sido una de las problemáticas más relevantes en el sistema educativo colombiano pues no le permite cumplir con plenitud la misión del Ministerio de Educación Nacional, donde el marco de la atención integral comprende la continuidad del estudiante en su proceso formativo como criterio de calidad y desarrollo social.

A nivel nacional, en el año 2016 la cifra de deserción universitaria llegó al 45.09%, lo que permite contrastar con la cifra de graduados en el mismo año la cual fue 37.36%, es decir, que la deserción escolar le llevaba un 7.73% de ventaja al índice de graduados en ese año. El área de conocimiento ciencias sociales y humanas ocupó el segundo lugar con un índice de deserción del 10.41%. El departamento del Meta, en el mismo año, presentó una tasa de deserción universitaria del 39.89% según SPADIES (2016).

En el caso de las carreras diurnas en la ciudad de Villavicencio, tales como psicología, arquitectura, ingenierías, entre otras, el contexto educativo se caracteriza por estudiantes que son dependientes económicamente de sus padres y otros tutores, y los estilos de enseñanza de los docentes, que suelen estar guiados por la instrucción, como estrategia pedagógica; por tanto la competencia está dada por la posibilidad de que sus comportamientos estén mediados por estímulos medioambientales (externalizados), con lo cual, se esperaría que los comportamientos de dominio se observen con menor frecuencia. Así, se encuentra que los estudiantes asisten al sistema educativo como única opción de vida, sin intención de aprender, porque sus padres los

envían, porque lo que estudian están mediado por una meta más esperada, por reconocimiento social o estatus, y así mismo su estancia está dada por el círculo social alrededor de las clases.

Dentro de una mediación contextual, en que los comportamientos están asociados y regulados únicamente a las consecuencias, los estudiantes seguirán moviéndose por factores externos y no habrá cambio en la gestión educativa, esto con las implicaciones de formar profesionales competentes para desempeñarse en el ámbito laboral bajo una formación integral y humana, como lo plantea la filosofía de Santo Tomás de Aquino donde expresa que la formación integral significa que la persona logre desarrollarse de manera integral para hacer frente a los diversos desafíos contextuales” (USTA, 2004), en el que se espera que los egresados presenten conductas autónomas con la capacidad de crear alternativas de solución a los problemas. Sin embargo, si el estudiante no realiza evaluaciones cognitivas de su propio desempeño en función de la tarea, será posiblemente cada vez más difícil emprender con conductas autodeterminadas, con locus de control interno y mayor dominio de todos los aspectos de su vida.

Por ello, lo que se busca con este estudio es generar un posible punto de partida en coherencia con la línea de investigación “Currículo y formación del psicólogo”, para la creación de proyectos que:

Formulen estrategias de intervención pertinentes a los contextos, y con impacto social y académico en el ámbito regional (...) realicen abordajes psicosociales pertinentes y oportunos, que atiendan a las problemáticas específicas que cada región presenta, en el caso del Meta: (...) dificultad en el acceso a la educación y salud (Documento Maestro Programa de psicología, Meta y Plan Departamental de Desarrollo, citados por Cañón, 2019, p.).

Así mismo, es menester para un sistema educativo comprender que en las aulas de clases se puede contar con estudiantes con poca intencionalidad de actuar, que están desmotivados y sin propósito, no sintiéndose competentes para realizar una tarea, expectativas de bajo rendimiento o creencias de incapacidad (esto un poco relacionado también con las características de la población colombiana y los estudios de salud mental).

En este sentido, se espera comprender ¿Cuál es el tipo de motivación académica que tienen los estudiantes pertenecientes a universidades de Villavicencio en tiempos de covid-19?

Justificación

La presente investigación buscaba determinar cuál es el tipo de motivación académica que presenta el estudiantado universitario de la ciudad de Villavicencio, basándose en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan. La cual, se expone como una macroteoría de la motivación

humana, donde define esta variable como aquello que energiza, direcciona, mantiene y finaliza la conducta o el comportamiento.

En las últimas décadas, según Reeve (2008, citado por Stover, et al., 2017) las investigaciones basadas en la SDT le han atribuido el interés por resolver problemas motivacionales en las diferentes áreas de la persona, demostrando una inclinación por el componente cognitivo, pues se han centrado en la noción y tipos de metas que puede tener un estudiante, un trabajador, un deportista, entre otros. De igual forma, es importante aclarar que Deci y Ryan postularon su teoría bajo la influencia explícita del conductismo y el humanismo según Sheldon y Kasser (2001). En ese sentido, el abordaje de la variable motivación se desarrolla bajo el método científico que, a su vez, observa a la persona desde un enfoque no mecanicista. Se reconoce la motivación humana desde los factores que energizan la conducta (psicológicas necesidades básicas) y los que le dan ese significado a esos estímulos externos e internos para direccionar la conducta a la satisfacción de necesidades (eventos privados de la persona).

Por lo mencionado, diferentes estudios empíricos que se basan en la teoría de la autodeterminación, han descrito múltiples variables que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes; se pueden encontrar estudios europeos en el ámbito educativo como el de Usán y Salavera (2018) quienes concluyeron que el rendimiento académico se correlaciona de forma positiva con los tres niveles de la motivación intrínseca y extrínseca, y de forma negativa con la amotivación; o estudios nacionales que resaltan la importancia de los factores motivacionales intrínsecos a la hora de escoger un pénsum universitario con énfasis en el deporte, por ejemplo (Jaramillo, 2016); de igual forma, se encuentran investigaciones que se han dado a la tarea de validar los factores que se asocian a la variable multicausal rendimiento académico, como la de Reyes y Segura (2019) desarrollada en Cuba, quienes aplican una alternativa metodológica para favorecer la autodeterminación en los estudiantes, donde concluyen que dicha alternativa demuestra su incidencia positiva en la vinculación activa de los estudiantes con su proceso formativo; o estudios en el ámbito regional, que demuestran la motivación académica como uno de los factores predictivos del rendimiento académico (Masso, et al., 2019).

De acuerdo con lo anterior, se ha encontrado que esta teoría tuvo un índice de impacto de 7.41 en la revista *Journal of Personality and Social Psychology* para el año 2018, con un total de 84.654 citas según bases de datos de Scopus (2018). Es decir, que su parsimonia y postura empírico-humanista, le ha permitido demostrar que el componente motivacional permea y se desarrolla en diferentes contextos, cuyas conclusiones se conectan a la hora de decir que la

motivación impacta en el rendimiento como los eventos socioambientales e internos, impactan en la motivación del sujeto.

En Colombia, la deserción académica, entendida como la conducta de no acceder a el contexto educativo, es una problemática para el sistema educativo, pues se ha registrado índices altos en años anteriores (SPADIES, 2016, 2018) y un aumento del 24% en el año 2020 (Dinero, 2020) es decir, que 3 de cada diez estudiantes no se matricularon en el segundo semestre del año. Sin duda, la deserción escolar contrasta de manera significativa con la Visión del Ministerio de Educación en cuanto a la permanencia del estudiante como un componente de la calidad en la educación (Ministerio de Educación, s.f).

Dicho fenómeno, representa a nivel regional, una debilidad para el eje quinto programático del plan de desarrollo “Villavicencio cambia contigo 2020-2023” debido a que la Secretaría de Educación Municipal de Villavicencio (SEMV) apunta a “la implementación de cobertura y permanencia como estrategia para construir un sistema de educación municipal con calidad y pertinencia” (Alcaldía de Villavicencio, 2020, p.233).

Entonces, el considerar qué tipo de motivación presenta el estudiantado universitario villavicense, aportaría en un inicio a: (a) generar insumos para el desarrollo de futuras investigaciones académicas sobre el fenómeno de bajo rendimiento académico y la deserción escolar en Meta, (b) revelar una realidad a los funcionarios que participan activamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los alumnos y (c) servir como eje, para desarrollar estrategias de intervención que respondan a la Visión del Ministerio de Educación. De igual forma, se espera que, en la medida que la academia identifique el tipo de motivación que manejan los estudiantes universitarios de la ciudad de Villavicencio, puedan abrirse puertas a nuevas estrategias que dirijan al estudiante a conductas de autodeterminación.

La autodeterminación traducida al pensamiento de Santo Tomás de Aquino, como el resultado de una formación integral, en donde el “estado perfecto del hombre” es el propósito de toda educación superior. Definida y respaldada de igual forma, por la ley 30 de 1992 en su artículo 1, como un proceso que abre paso a desarrollar las habilidades del ser humano integralmente, tal proceso se realiza después de la educación media y busca formar al estudiante de manera profesional y humana.

En este sentido, lo que expresa Santo Tomás de Aquino (USTA, 2004) es que el proceso de la pedagogía debe favorecer a que el alumno (“alimentado e instruido por otro”) deje de serlo, para convertirse en estudiante (“capaz de autonomía y protagonismo en el proceso de

aprendizaje”). Y, la autodeterminación se suple mejor cuando la conducta es dirigida por un locus de control interno, es decir, por una motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2008).

En cuanto a la psicología educativa, los elementos teóricos no han sido abordados totalmente (Stover, et al., 2017), pues, como se mencionó anteriormente, la motivación, en su ambiguo, vincula componentes biológicos, sociales y cognitivos, lo que la convierte en una variable dinámica que se construye a partir del entorno; además, cumple una función en todos los contextos humanos en sus diferentes roles: religión, liderazgo, deporte, educación, etc” (Deci & Ryan, 2000).

Objetivos

Objetivo General

Determinar qué tipo de motivación académica presenta el estudiantado universitario vinculado a seis universidades de la ciudad de Villavicencio en tiempos de covid-19.

Objetivos Específicos

Evaluar los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación en los estudiantes universitarios vinculados a seis universidades de Villavicencio a través del instrumento EME-28, en tiempos de covid-19.

Analizar los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación de los estudiantes universitarios vinculados a seis universidades de Villavicencio, en tiempos de covid-19.

Marco de Referencia

Marco Epistemológico y Paradigmático

El presente documento es un ejercicio investigativo que toma la motivación como objeto de estudio. Definida por Sarmiento (1999) como el resultado de todos aquellos estímulos que satisfacen los intereses y necesidades psicológicas de las personas. Se abordó desde el paradigma empírico analítico, puesto que fue de interés para los investigadores el generar datos que puedan ser replicados a futuro. Según Matas (2012) en este paradigma la objetividad es fundamental, pues asume una característica importante en la investigación, la cual es la replicabilidad; y esta permite refutar y comprobar el conocimiento.

De igual manera, tanto la SDT como el paradigma empírico analítico muestran una concepción ontológica dualista del fenómeno -lo que se observa y la causalidad de lo observado- lo que permite (a) desarrollar en el ejercicio aplicativo, estrategias que van ligadas a la teoría y (b) generar datos empíricos que permitan obtener mayor asertividad sobre la influencia que tiene la motivación en el aprendizaje.

Dicho lo anterior, se evidencia que el paradigma empírico- analítico sigue una ontología naturalista, debido a que tiene como objeto de estudio la realidad fáctica. Plantea que (a) todo tipo de conocimiento científico se forma a través de métodos de investigación empírica; (b) para que haya conocimiento debe haber experiencia y (c) el conocimiento científico se genera bajo el método científico y no de otra manera (Zamora, 2000); o como lo plantea Popper, la condición de adquirir conocimiento es por medio de la observación, la experiencia y la deducción a la luz de una teoría (Inche, et al. 2003).

No sobra resaltar que, el conocimiento es un proceso de componente universal para concebir la realidad (Barragán, 2010). Dicho de otra forma, solo lo que se conoce se puede explicar. Entonces, desde el paradigma planteado, fue posible retomar el racionalismo crítico, como epistemología, pues esta postura nace a partir de un análisis crítico de la ciencia natural positivista y su método inductivo, lo que significa que esta metodología plantea una verdad universal. Sin embargo, se retoma a Popper (1962) puesto que este autor parte de dicha premisa, y elabora su trabajo en el que se propone contrastar con este punto, y concluye que la verdad no es absoluta, sino relativa, y que una hipótesis se puede falsear o debatir a partir del empirismo.

Esta posición se denomina deductivismo, sobre el cual Popper (1962) menciona lo siguiente: “Este no se interesa por cuestiones de hecho (...) sino únicamente por cuestiones de justificación o validez”. Esto lleva a inferir de que hay una demarcación entre el positivismo clásico con el racionalismo lógico, donde la experiencia si juega un papel, pero no se puede generalizar como un hecho universal.

Lo anterior entonces, permite un desarrollo coherente con la SDT debido a que los planteamientos que este paradigma y episteme otorgan, y que se representan en datos estadísticos propios del contexto, sirven para suministrar información certera frente a los fenómenos; al mismo tiempo, tienen en cuenta todas las características que están implícitas en los detalles de estos (Arteaga, Turtulici, León, Padrón & César, 2015). Es importante aclarar que la SDT retoma procesos psicológicos de la motivación (Deci & Ryan 2015), al igual que explica el determinismo causal de la conducta es todo evento que van ligados a la conducta del individuo que fueron conectándose en la historia de la persona, y como consecuencia, se puede explicar y definir la causalidad conductual (Chiesa, 1994).

Marco Disciplinar

Motivación. Desde la psicología, el interés por la motivación se ha centrado en la noción y tipos de metas que puede tener un estudiante, un trabajador, un deportista, entre otros (Reeve, 2008, citado por Stover et al., 2017), puesto que, una idea muy extendida actualmente sostiene que una persona motivada será más productiva que otra que no lo está (Orbegoso, 2016).

La psicología educativa, laboral (Naranjo, 2009) y la de deporte (Carrasco, Fernández, Reigal, Leiva & Amador, 2019) han investigado con mayor determinación la influencia de dicha variable en el rendimiento de la persona en estos contextos, pues, el obtener ciertos resultados dentro de la educación, el trabajo, entre otros, requiere procesos cognitivos capaces de regular la conducta para una culminación exitosa, y más que eso, el cumplirla, le permite al sujeto mantenerse competente dentro de su círculo social.

Siendo entonces, la motivación entendida desde la psicología, como aquello que orienta, direcciona y conduce una conducta en función de los objetivos que se plantea el individuo o el contexto, desde la psicología, existen tres perspectivas fundamentales que abordan la motivación académica: la conductista, la humanista y la cognitiva (Santrock, 2002, citado por Naranjo, 2009). Desde el conductismo el papel de las recompensas y los castigos son la causa que determina la

motivación académica. Ahora, la perspectiva humanista destaca que la motivación es la capacidad del estudiante para trabajar en su crecimiento personal. Y, por último, desde el modelo cognitivo, la motivación estará regulada por los pensamientos de los estudiantes.

Sin embargo, la tendencia desde 1970 hasta el presente, está marcada por la perspectiva de la escuela cognitiva (Naranjo, 2009), podría decirse que es, debido a que las organizaciones (laborales, educativas, etc.) se interesan por elevar el empeño de su comunidad frente a la labor diaria, y la percepción cognitiva le suma a la percepción del sujeto la capacidad evaluativa de los factores medio ambientales como internos, que tiene la persona para. Dentro de esta perspectiva, se resalta la Teoría de la Autodeterminación (datos de SCOPUS, 2018), pues, gracias a las explícitas influencias de las formulaciones conductistas y humanistas que dieron la base para el desarrollo de esta teoría (Sheldon & Kasser, 2001) permitió que su postura empírico - humanista, comprendiera la obligatoriedad de someter sus hipótesis a prueba empírica, pero, con una visión no mecanicista de la persona, es decir, que se comprende al sujeto como un ser activo, capaz de regir sobre su propia conducta, mediado por su capacidad evaluativa de las señales del contexto para su autorrealización (Deci & Ryan, 2004, como se citó en Orbegoso, 2016).

En este sentido, la SDT se ha dado a la tarea de conocer cómo esta variable, activa, direcciona y mantiene la conducta humana en diferentes contextos. Y, en su desarrollo, sectoriza la motivación en tres variables generalizadoras que la componen: la motivación controlada (extrínseca), la motivación autónoma (intrínseca) y la desmotivación (Deci & Ryan, 1991, 2000, 2008, 2015; Crhirstopher, Deci & Ryan 2009). Gracias a ello, su crecimiento ha logrado un abordaje amplio y parsimonioso de su objeto de estudio.

Los tipos de motivación que se manifiestan (autónoma y controlada) aportan diferentes dinámicas a la hora de direccionar las conductas de un individuo. Deci y Ryan, (2008) afirman que la motivación intrínseca o autónoma, se vincula más a la salud psicológica, al autorreconocimiento y bienestar, lo que significa que el individuo realiza actividades o acciones por el placer o gusto de realizarlas, por ejemplo: “No importa si está lloviendo, saldré a jugar fútbol porque me gusta” -manifestación del locus de control interno-; mientras que, la motivación extrínseca o controlada, se vincula más a los elementos externos que incentivan a la elaboración o manifestación de una conducta, pues es moldeada por un castigo o recompensa, por ejemplo: “no me gusta asistir a clase, pero si lo hago no perderé mi cupo en la universidad” -manifestación del locus de control externo-, y esta a su vez, se asocia al malestar psicológico.

En relación con el presente trabajo, la motivación en el contexto académico toma gran importancia desde este campo de la SDT. Si bien, su postura empírica ha generado datos que se pueden replicar en diferentes investigaciones, como la de Orbegoso (2016), quien propone desde la teoría de la autodeterminación, focalizarse en el desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes, pues considera esencial que el individuo pueda elaborar alguna tarea o actividad con la percepción de gusto, más no de malestar, al percibirse regulado por agentes externos.

La SDT concluye que la autodeterminación se suple mejor cuando la conducta es dirigida por un locus de control interno, es decir, por una motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2008), debido a que la MI suple con mayor bienestar las necesidades psicológicas básicas -autonomía, competencia y de relacionarse-.

Así, el entorno educativo toma elementos relacionados a la teoría, como, por ejemplo, el sistema educativo Montessori: este sistema se caracteriza por tener una posición contrastante con el sistema educativo tradicional; pues el foco fundamental es la autodeterminación de los estudiantes. Una de sus premisas bases es que el niño tenga un papel activo en su aprendizaje, desde la psicología este sistema busca potencializar la motivación intrínseca, y eliminar los factores extrínsecos relacionados con la nota. Además, busca que los estudiantes entrenen su curiosidad, proporcionan conocimientos básicos, pero permiten la libertad del estudiante en aprender (Lillard, 2019).

Rendimiento académico. Es entendido como todo aquello que implica el cumplimiento de metas, logros y objetivos establecidos en un programa académico y que se expresa a través de una calificación escolar (Caballero, Abello & Palacio, 2007). Para que se cumpla ese valor cuantitativo (nota), se comprende la relación de “diferentes variables cognitivas, conductuales, de autocontrol, con los hábitos de estudio, con la personalidad del estudiante, sus intereses profesionales, el clima escolar y familiar, el centro escolar o el género” (Bertrams & Dickhauser & Steinmayr & Spinath, citados por Lamas, 2015, 323-324).

Marco Multidisciplinar, Interdisciplinar y Transdisciplinar

La motivación ha sido objeto no sólo de las diferentes ramas de la psicología, sino también de diferentes disciplinas como la pedagogía, la economía y las neurociencias, las cuales resaltan la

pertinencia de estudiar esta variable. De igual forma, en este apartado se subraya la valía de obtener datos descriptivos de esta dimensión que transversaliza diferentes áreas del sujeto.

Pedagogía. La motivación académica se relaciona directamente con el proceso de aprendizaje del estudiantado, debido a que se entiende como aquel proceso excitatorio encargado de direccionar la conducta del estudiante hacia una tarea que tiene como objetivo generar aprendizaje. Según Valenzuela (2007, citado por Valenzuela, Muñoz, Silva, Gómez & Precht, 2015) la motivación en contextos académicos busca que el estudiante active sus recursos cognitivos para aprender. Es por ello, que la pedagogía percibe al estudiante como un individuo que es capaz de aprender si se encuentra motivado frente al tipo de aprendizaje que se le ofrezca.

Las teorías que se postulan desde la pedagogía están estrechamente vinculadas con la psicología, al tener sus fundamentos desde el conductismo, pues parte de que la motivación puede moldearse con castigo y refuerzo. De igual manera, las variables de la pedagogía que se pueden destacar son: (a) metas relacionadas con la tarea, (b) metas relacionadas con el ego, (c) metas relacionadas con la valoración social y (d) metas relacionadas con la recompensa externa (Polanco, 2005). Lo que lleva a concluir que tanto agentes externos como del individuo intervienen en el proceso de aprendizaje.

Las fronteras que demarcan la pedagogía, educación y psicología son muy tenues pues realmente muchos de los fundamentos se apoyan en las tres, pues la composición teórica de cada enfoque con sus respectivas teorías, retoman elementos entre ellos que se focalizan hacia un mismo objeto de estudio, en este caso es la motivación académica.

Economía. La motivación es definida según Espada (2002) como un elemento esencial y emocional para cualquier persona donde estar motivado, permite celebrar tareas de la cotidianidad sin un sobre esfuerzo adicional, debido a que, para algunos, las actividades dentro de la esfera laboral pueden representar una carga, un acicate o una liberación, también, el término motivación es abordado como (a) la existencia de un paso a paso sobre diferentes fases organizadas, (b) caracterizadas por tener una dirección y contenido, y (c) una persistencia hacia la dirección dada por su contenido, según Hebb (citado por Vélaz, 1996).

Neurociencias. Desde las neurociencias, estudios recientes han documentado que la elección autodeterminada (perteneciente a la motivación intrínseca) sí mejora el rendimiento

académico según Murayama, et al. (2015). Sin embargo, estos autores enfatizan en que los mecanismos neuronales precisos subyacentes a esta acción no se han aclarado comprensivamente. Su investigación titulada “How Self-Determined Choice Facilitates Performance: A Key Role of the Ventromedial Prefrontal Cortex” se ha enfocado en definir cómo la elección autodeterminada (motivación intrínseca) para una acción, facilita el rendimiento en la tarea, en contraste con la elección forzada (cuando se adquiere una tarea sin elección libre para ejecutarse) centrándose especialmente en el período de retroalimentación de resultados, donde se demuestra que se ven implicadas dos regiones primarias del cerebro, el cuerpo estirado y la corteza prefrontal ventromedial (vmPFC). En este sentido, la activación cerebral en respuesta a la anticipación de la tarea en la condición de elección autodeterminada “previno la caída en la activación de vmPFC, es decir, el valor de recompensa negativa, ante la retroalimentación de falla, y esto se relacionó con el desempeño mejorado de la tarea en la condición de elección autodeterminada” (Murayama, et al., 2015, pp. 1249), por lo tanto, desde las neurociencias se demuestra que la elección autodeterminada requiere un compromiso emocional y cognitivo con la tarea.

La teoría conductual. Explica que la motivación viene a estar regulada por las recompensas o castigos que se deben recalcar ante una conducta. Los métodos que permiten dicha modificación son el reforzamiento, la extinción y el castigo; ahora, con relación a los reforzadores, el modo en que deben presentarse es frente a unos requisitos especiales, como: identificar las conductas deseadas, saber cuál sería el reforzador apropiado y reforzar de manera inmediata (Naranjo, 2009).

Enfoque biologicista. El modelo que más retumba a la hora de abordar la motivación en el campo psicológico es el conductismo en sus bases pioneras frente a la comprensión de la conducta, no obstante, hay un modelo que también se enmarca en esta línea, el cual es, la concepción de McDougal (1950, citado por Palmero, Gómez, Carpi & Guerrero, 2008) que menciona que la motivación más primitiva del hombre se remite a los instintos, y tales instintos promueven un impulso en el individuo, partiendo de esta premisa se generan las múltiples teorías motivacionales, puesto que al explicar los instintos como pioneros de una conducta; se crean dos vertientes: el hábito (aprendizaje) e instintos transitorios.

Alcances con datos descriptivos. Según Echevarría (2016) los estudios descriptivos permiten generar datos sistematizados vinculados al problema que se abarca, con el fin de exponerlos, sin la intención de establecer causalidad entre las variables. Es por ello, que “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Dankhe, 1986, citado por Hernández, Fernández & Baptista, 1991). En este orden de ideas, este tipo de diseño permite conocer los hechos de la variable en cuestión, medir con la mayor precisión posible los atributos de la variable puesta a investigar. Por lo general, datos de este tipo de estudio son el fundamento para la investigación de tipo correlacional, cuyos resultados a la vez, sirven para un diseño explicativo. Como se observa, datos de este tipo permiten generar las bases para el desarrollo de alternativas de intervención apropiadas al contexto.

Marco Institucional

Se entiende la educación superior como un proceso formativo que concibe a la persona como un ser con dignidad, con derechos y deberes. De esta forma, algunas leyes como decretos se han dado en razón a esta comprensión, y eso por ello que se hace imperativo resaltar las encargadas de regular y fundamentar el desarrollo de la educación superior, al igual que, salvaguardar la calidad educativa. En este sentido, a continuación, se exponen algunas de ellas:

Se encuentra la ley 115 de 1994, la cual, rige las normas generadas encargadas de regular el Servicio Público de la Educación; la ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior; y finalmente, el decreto 1330 de 2019, desde el Ministerio de Educación Nacional, el cual expone el concepto de calidad, junto con el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior y sus actores.

Dicho lo anterior, se describe las universidades de la ciudad de Villavicencio que se vieron reflejadas en los datos sociodemográficos de los participantes, en relación con su historia, la percepción del estudiante y los programas de formación con los que cuentan:

Universidad de los Llanos (Unillanos). Conocida en un principio como Universidad Tecnológica de los Llanos Orientales, concentrada en formar profesionales capaces de responder a las necesidades regionales, en ese entonces agrícola y ganadera (Universidad de los Llanos, 2016). La Unillanos es una institución académica de educación superior de carácter público, que

actualmente tiene la misión de formar profesionales sensibles al patrimonio inmaterial y a la solución de problemáticas de la Orinoquía (Universidad de los Llanos, 2010a). Cuenta con los programas de pregrado: Ingeniería Agroindustrial, Licenciatura en Educación Infantil, Ingeniería Agronómica, Economía, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica, Contaduría Pública, Enfermería, Mercadeo y Licenciatura en Educación Física y Deporte (Universidad de los Llanos, 2010b). Y, se encuentra ubicada en la vereda Barcelona a 12 kilómetros vía a Puerto López.

Universidad Santo Tomás (USTA). Conocida de igual manera como el primer claustro universitario de Colombia, fundada por la Orden de Predicadores el 13 de junio de 1580. Actualmente regida por la misión de formar estudiantes integrales, capaces de responder ética, creativa y críticamente a las exigencias cotidianas en disposición de aportar soluciones a esas necesidades del entorno regional y nacional. Cuenta con programas de pregrado como Administración de Empresas Agropecuarias, Arquitectura, Contaduría Pública, Derecho, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Negocios Internacionales y Psicología. Y su sede principal se ubica en la Carrera 22 con Calle 1a - Vía Puerto López (Universidad Santo Tomás, 2020).

Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). Tiene una trayectoria desde el año 1958, fue fundada por un grupo de cooperativistas decidieron apostarle a fortalecer la economía solidaria, reconociéndose como una institución multicampus con proyección social, y se propuso como misión educar a personas competentes capaces de responder a las dinámicas del mundo, y que contribuye al desarrollo del conocimiento y calidad de vida de las comunidades. Cuenta con programas de pregrado como Psicología, Odontología, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Medicina, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Civil, Enfermería, Derecho, Contaduría Pública, y Administración de Empresas. Su sede principal se ubica en la carrera 22 No. 7 – 06 Sur, Villavicencio, Meta (Universidad Cooperativa de Colombia, 2018).

Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Esta universidad abrió sus puertas por primera vez en el año 1992 en Bogotá como una escuela, y después de tres décadas se formalizó como universidad, enfocada en formar integralmente al estudiante, buscando seres que estén en contacto con la realidad del país, éticamente orientados y comprometidos con el desarrollo sostenible y la construcción de sociedad. Actualmente la universidad ofrece los programas de

pregrado Administración de Empresas y Financiera, Licenciatura en Educación Infantil, Comunicación Visual, Trabajo social, Ingeniería Agropecuaria, Contaduría Pública, Comunicación Social y Periodismo y Administración en Seguridad y Salud en el Trabajo (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2017). Está ubicada en la calle 40 # 33A-32 Villavicencio, Meta.

Corporación Universitaria del Meta (Unimeta). El proceso de formalización de la proyección pensada por Mojica, Espinel y Mojica se inició en 1982 y finalizó en 1985, lo cual, dio paso a ser reconocida como una institución comprometida con formar profesionales humanos y críticos, comprometidos con la responsabilidad social, entendiendo el desarrollo de forma sostenible, en pro de la región (Corporación Universitaria del Meta, s.f). Cuenta con los programas de pregrado Administración de Empresas, Contaduría Pública, Mercadeo y Publicidad, Derecho, Comunicación Social y Periodismo, Trabajo Social, Arquitectura, Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Industrial, Ingeniería Ambiental, Ingeniería de Alimentos e Ingeniería Eléctrica. La Unimeta está ubicada en el centro de Villavicencio, en el barrio El Triunfo, entre las carreras 32 y 33.

Corporación Universitaria de Colombia Ideas (UIdeas). Ideas es una corporación que ofrece un acompañamiento integral y de desarrollo humano al estudiante, reflejado en el área de bienestar, pues esta genera espacios deportivos, de apoyo psicológico, nutrición y cultura (Corporación Universitaria de Colombia Ideas, 2019). Cuenta con carreras como Administración de empresas y grupo de semilleros para la investigación. La sede de Villavicencio se ubica en la carrera 30a # 41.

Marco Normativo

Teniendo en cuenta que el presente trabajo investigativo se orienta hacia el campo educativo, es relevante conocer determinados decretos y leyes que den una claridad y ahonden en la comprensión desde el ámbito legal.

Una de las principales leyes que abarcan lo relacionado con el sistema educativo es la ley 1753 del 2015; la cual menciona en su artículo I: la educación superior es una etapa que

corresponde al proceso de formación profesional. Y esta debe estar interesada en la educación integral del ser humano.

Además de velar por los derechos que tiene el estudiantado, también se categorizan en elementos como la proporción de una educación de calidad en el proceso educativo, donde se debe garantizar un desarrollo íntegro, enfatizando en la construcción de ciencia y cultura.

La ley General de Educación 115 de 1994 presenta la organización y la prestación de la educación en los niveles preescolar, básica, media y formal. El fin de dicha ley es generar un interés que pueda suplir con las necesidades de la familia y la sociedad. Su posición frente al aprendizaje, enseñanza e investigación abre paso a la conclusión de que el alumno tenga este papel activo en su educación y que dicho interés o proyecto pueda ser una parte del crecimiento social. Por ende, en términos teóricos de la presente investigación, se pretende que un estudiante tenga una autodeterminación apropiada en su construcción educativa, de tal manera que su motivación primordialmente sea intrínseca.

Antecedentes Investigativos

La SDT es un marco sólido para la investigación empírica debido a que sus planteamientos permiten demostrar que la motivación, además de poder ser observada, medida y refutada, demuestran que dicha variable transversaliza los diferentes campos del sujeto, donde se resalta el campo educativo, el laboral y el deportivo. Por ello, ha sido uno de los marcos teóricos de mayor interés para la investigación. En esta oportunidad, y gracias a la literatura especializada, se da cuenta de la influencia directa que tiene la motivación con el contexto académico, que deriva en factores como el rendimiento académico y otros fenómenos, también, se muestra cómo la motivación transversaliza los otros campos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado se mencionan aquellas investigaciones que se consideran pertinente para la comprensión del objeto de estudio, de cada una se menciona los autores, el objetivo, metodología, resultados y conclusiones:

Internacional. Modroño y Guillen (2016) elaboran una investigación con el propósito de identificar la motivación autodeterminada, objetivos de logro y autoconcepto en deportistas; la muestra constó de 140 individuos, los cuales se dividen entre: profesionales, no profesionales y aficionados. Los resultados reportaron que los deportistas tienen una fuerte orientación motivacional hacia la tarea y baja motivación hacia el ego.

La elaborada por Valas y Sobic (1994), se planteó examinar los efectos que tenían las estrategias del docente desde la percepción de los estudiantes y su autoconcepto con respecto a la asignatura de matemáticas. Se elaboró un procedimiento a partir de dos estudios: uno transversal y otro longitudinal; que dieron como resultado lo siguiente, (a) la percepción sobre su profesor acerca de sus estrategias de control es relativamente negativa, (b) el autoconcepto que tienen de ellos mismos sobre la asignatura es favorable, porque se perciben competentes para el área y (3) tienen un mejor rendimiento en la materia en contraste con estudiantes que percibían con un mayor control por agente del docente.

Wu, Li y Khoo (2016) elaboraron una investigación la cual tenía como objetivo conocer la relación entre competencia y motivación a partir de SDT en deportistas. La muestra fue de 180 voluntarios de olimpiadas especiales de China. Los resultados mostraron a (a) la competencia como predictor positivo de la motivación intrínseca y satisfacción laboral, (b) la motivación intrínseca fue mediador parcial de la relación entre competencia y satisfacción laboral y (c) la satisfacción laboral influye en la intención y actuó como mediador completo en la relación entre motivación intrínseca e intervención. De igual manera, llegaron a la conclusión que SDT es un marco teórico útil para desarrollar estudios empíricos.

La investigación elaborada por Usán y Salavera (2018) tuvo como objetivo analizar la relación entre la motivación escolar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Para llevar a término la investigación, se delimitó una población de 3512 estudiantes, perteneciente a los 18 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Zaragoza. Acto seguido, se aplicaron los siguientes instrumentos y un procedimiento para medir las variables motivación, inteligencia emocional y el rendimiento académico: (a) Escala de Motivación Educativa (EME-S) que se compone de 28 ítems que mide desde la motivación intrínseca hasta la amotivación; (b) Escala de Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) que contiene tres dimensiones las cuales miden la atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional; (c) y por último, con la finalidad de conocer el rendimiento académico, se realizó un procedimiento que consistió en sacar la nota media de todas las asignaturas del último trimestre del curso, en el momento temporal en el que se suministraron las pruebas. Se concluyó que, en las variables de motivación escolar, se dieron índices más elevados en los tres tipos de motivación intrínseca - experiencia estimulante, el conocimiento y al logro - en comparación con la motivación extrínseca y la amotivación, presentando la última, una correlación negativa con rendimiento académico. Con respecto a la inteligencia emocional, se relaciona positivamente con la mayoría de las motivaciones

intrínsecas y extrínsecas, y de manera negativa con la amotivación. El rendimiento académico correlacionó positivamente con todas las dimensiones de la motivación intrínseca y extrínseca, del mismo modo con todas las dimensiones que componen la inteligencia emocional. La amotivación y el rendimiento académico correlacionaron negativamente. Por último, se concluyó que la asunción de unas motivaciones predominantemente extrínsecas no tiene por qué estar vinculada con la falta de motivación escolar o inteligencia emocional, de igual forma, con un rendimiento académico menor, sin embargo, se considera como factor de riesgo.

Otro estudio realizado por Tomás y Gutiérrez (2019) plantea el objetivo desde el marco teórico de la SDT y busca analizar la capacidad predictiva del apoyo a la autonomía por los profesores sobre la satisfacción académica de los alumnos, mediado por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Recolectaron una muestra de 752 estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo de República Dominicana. Los instrumentos que se usaron fueron: Una versión del Learning Climate Questionnaire (Jan, Kim y Reeve, 2012) para medir el primer campo, el apoyo a la autonomía por los profesores; Se utilizó la escala Students' Basic Psychological Needs at School Scale (Tian, Han y Huebner, 2014) para medir el segundo campo, las necesidades psicológicas básicas; y para el tercer campo, la satisfacción académica, se utilizó la escala School Connectedness Scale (Nearchou, Stogiannidou y Kiosseoglou, 2014) la cual se adaptó en su contenido para poder ser aplicada a estudiantes universitarios. Se concluyó que existe una relación positiva entre el apoyo a la autonomía por los profesores y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, resaltando la importancia del clima motivacional en el aula. También, que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas está positivamente relacionada con la satisfacción académica de los estudiantes; y, que el apoyo a la autonomía por los profesores está positivamente relacionado con la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. Estos resultados aportan evidencia de que el apoyo a la autonomía afecta positivamente a la satisfacción de las necesidades básicas, que estas afectan positivamente a la satisfacción académica, además, existe un efecto directo y positivo del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción académica de los estudiantes universitarios.

La investigación de Beltrán (2019) tuvo como objetivo favorecer el compromiso académico en estudiantes universitarios desde las premisas de la Teoría de la Autodeterminación. Participaron 239 estudiantes del grado en Administración de Empresas de una universidad española. Se aplicó una batería compuesta por escalas para medir las variables: (a) necesidades psicológicas básicas; (b) motivación intrínseca, extrínseca y estados afectivos positivos; (c) implicación académica del

estudiantado. Las escalas fueron: escala de Standage et al. (2005) para medir las dos primeras variables y la escala de Marks (2000) para medir la última. Se concluyó que, en la medida en que se satisfagan las necesidades de competencia, autonomía y relaciones de los estudiantes en el aula, estos muestran una mayor implicación académica. En cuanto al componente comportamental de la implicación académica, en la medida que el estudiante vea satisfechas sus necesidades de competencia, autonomía y relaciones en el aula, se produce un incremento de su esfuerzo durante las clases; referente al componente cognitivo, se observó que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas determina la atención del estudiantado; y respecto al componente afectivo, se observó que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relacionan de forma positiva con esta variable, es decir que los estudiantes que vean satisfechas estas tres necesidades básicas se aburrirán menos. La motivación extrínseca, si bien no es relevante para incrementar la intensidad de los esfuerzos de los estudiantes, es una variable mediadora entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la realización de las tareas.

Haerens, et al. (2018) indagaron sobre la relación de la motivación en torno a los criterios de conocimiento que tenían estudiantes antes de un examen de educación física, resaltando que si las relaciones están: (a) mediadas por necesidades basadas en experiencias; y (b) moderadas por el estilo pedagógico del docente. Los participantes fueron 659 estudiantes de 32 instituciones diferentes, se utilizaron varias escalas de autonomía, competencia y ansiedad. Los resultados arrojaron que, quienes tenían mayor conocimiento sobre las pruebas se sintieron más autónomos frente a su aprendizaje, y la motivación moderadora por los docentes era mayoritariamente independiente con la motivación de los alumnos.

Vansteenkiste, Matos, Lens y Soenens, (2007) se preguntó qué motivación tiene una mejor influencia en el individuo con respecto a la conducta de hacer ejercicio. El estudio se basó en un diseño experimental en estudiantes de décimo, once y doceavo grado académico; se utilizó un T-test. Se concluyó que la motivación intrínseca era la más apropiada para personas con obesidad que querían hacer ejercicio, pues como lo afirmó Vansteenkiste “un objetivo extrínseco perjudica el rendimiento en comparación con la elaboración de la actividad de ejercicio en términos de logro de una meta intrínseca” (p. 773).

Feri, Soemantri y Jusuf, (2016) plantearon como objetivo investigar desde SDT la relación entre la motivación de los estudiantes y el apoyo a la autonomía de los tutores en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. Su diseño fue descriptivo, y los datos de los 199 participantes del estudio se recopilaban mediante los cuestionarios de Autorregulación del

Aprendizaje y el Clima del Aprendizaje. Se concluyó que debido a las características propias de los participantes (a) el apoyo a la autonomía de los tutores es inconsistente con el rendimiento académico de los estudiantes, (b) tanto la motivación autónoma como el apoyo son esenciales para el logro académico de los estudiantes. De igual forma, los investigadores sugieren explorar los antecedentes educativos de los estudiantes y la competencia de aprendizaje autorregulada para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

La investigación de Lamonedá y Huertas (2019) se enfocó en comparar la percepción de la satisfacción de las necesidades básicas psicológicas en relación con la actividad física, en un contexto deportivo. Para ello, se contó con 704 participantes distribuidos entre primaria (400) y secundaria (304). Los resultados muestran que los estudiantes de primaria presentan mayor nivel de AF y satisfacción de las NPB en comparación con los de secundaria. En cuestión de género, los resultados obtenidos muestran la superioridad en los niveles de percepción satisfacción de NPS. Se cumplió en el género femenino para las necesidades de autonomía y competencia en primaria, mientras que en secundaria disminuye esa percepción. La necesidad de relacionarse se mantiene tanto en primaria como en secundaria.

El objetivo del presente estudio desarrollado por Castillo, López, Tomás y Balaguer (2017) se enfocó en probar los modelos de Percepción del Clima Empowering creado por el entrenador, la motivación determinada y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Participaron 240 jugadores jóvenes de fútbol a quienes se les aplicó el Cuestionario del Clima Motivacional Empowering y Disempowering versión española, para evaluar el clima empowering; la Escala de Autonomía Percibida en el Deporte para medir la satisfacción de la autonomía; la Escala de Competencia Percibida del Inventario de Motivación Intrínseca para medir la satisfacción de competencia; la sub-escala de Aceptación de la Escala de Necesidades de Relación para evaluar la satisfacción de la relación y el Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte para evaluar la motivación autodeterminada. Se concluyó que propiciar la complacencia de las tres necesidades de autonomía, competencia y de relacionarse, segunda al incremento de la motivación autodeterminada, principalmente si se satisface la necesidad de autonomía.

Litalien, et al. (2017) elaboran una investigación para conocer el continuo de autodeterminación, referido puntualmente a la SDT como los tipos de motivación intrínseca, esto a partir de un estudio pre y post test en el cual participaron un total 247 estudiantes que se ofrecieron voluntariamente. El instrumento que se aplicó fue el AMS que mide la motivación académica en las actividades escolares y consta de cuatro dimensiones donde mide todos los

componentes de motivación, haciendo mayor énfasis en la motivación intrínseca, los resultados explican que, si hay una relación entre el continuo de autodeterminación de los estudiantes con los indicadores de vitalidad y enfermedad, tales indicadores que se midieron con el instrumento Escala Subjetiva de Vitalidad.

Ricard y Pelletier (2016) desarrollaron una investigación con el fin de conocer si la incidencia de padres, maestros y las amistades recíprocas tenían una relación hacia el abandono de la escuela secundaria, como facilitadores del desarrollo de las necesidades básicas psicológicas. El diseño fue correlacional en el que participaron 624 estudiantes de décimo grado. Los instrumentos que se usaron fueron: el Cuestionario de Comportamiento Interpersonal (IBQ) para medir la percepción de los estudiantes con respecto a las necesidades psicológicas; también para determinar las relaciones recíprocas se usó un procedimiento de nominación sociométrica. Los resultados arrojaron que efectivamente las relaciones recíprocas de amistad eran un predictor significativo de la motivación académica.

Otra investigación elaborada por Ross, Perkins y Bodey (2016) se planteó investigar la relación entre la motivación académica y la alfabetización informacional. Los participantes que accedieron al estudio fueron 980 estudiantes de pregrado de negocios. Las hipótesis que se plantaron fueron: (a) la motivación extrínseca e intrínseca tienen una relación significativamente positiva con la alfabetización informacional (AF), (b) hay una fuerte asociación entre la motivación intrínseca y la AF, (c) la motivación intrínseca es el principal predictor de la AF y (d) una relación inversa entre motivación intrínseca y extrínseca con la amotivación. Los resultados obtenidos a partir del instrumento Autoeficacias en la Alfabetización Informacional (ILS) señalan que efectivamente, hay una relación positiva entre la motivación intrínseca y extrínseca con respecto a la AF.

Gnambs y Hansffstig (2015) tenían como objetivo corroborar si la motivación intrínseca en los estudiantes escolares disminuye o aumenta a lo largo de su proceso educativo. El diseño consistió en un modelo no experimental y longitudinal, se usó el Cuestionario de Autorregulación Alemana. La muestra fue de 600 estudiantes de Austria, el 39% pertenecientes a la escuela secundaria, el 48% a la escuela vocacional y el 12% pertenecientes a escuelas especializadas. Los resultados muestran que los adolescentes si presentan una disminución de su motivación académica durante su proceso de formación, conclusión apoyada desde las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y de relacionarse.

Leyton, Batista y Jiménez (2019) desarrollaron una investigación con el objetivo de analizar la predicción de los procesos motivacionales, en relación con los hábitos de estilo de vida saludables en adolescentes pertenecientes a una clase de educación física. La muestra constó de 214 alumnos, 104 chicos y 110 chicas, respectivamente. Los instrumentos utilizados fueron Escala del Locus Percibido De Causalidad en Educación Física, Escala de medición de las necesidades psicológicas básicas, Cuestionario de Estilos de Vida Saludables. Los resultados demuestran que el satisfacer las necesidades psicológicas básicas permite el aumento de la motivación intrínseca, que a su vez demuestra tener una relación significativamente positiva con la predicción de hábitos saludables.

Batista, Jimenez, Leyton, Aspano y Lobato (2017) tenían como propósito identificar la correlación y predicción de las variables de las necesidades psicológicas, los niveles de motivación y la complacencia de la vida, con población atlética de la tercera edad. El tipo de estudio fue correlacional transversal, y la muestra constó de 684 atletas entre los 30 y 90 años. Se hizo uso del Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ) y la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES). Los resultados demostraron que los veteranos tenían una motivación intrínseca y una motivación extrínseca correspondiente a la salud y la práctica, por lo tanto, mantienen una motivación autodeterminada para con el deporte.

Trigueros, Navarro, Aguilar y León (2019) desarrollaron una investigación con el fin de conocer el dominio del docente en el ámbito deportivo sobre la motivación de los estudiantes y la relación de practicar actividad física. Uno de los instrumentos utilizados fue el Apoyo a la Autonomía Percibida, la muestra constó de 604 estudiantes. Los resultados demarcan que efectivamente hay una relación positiva en la influencia, no obstante, se tiene en cuenta cómo la motivación también predice satisfactoriamente la diversión hacia la actividad física.

Méndez, Cecchini y Fernández (2017) en su investigación tenían como objetivo analizar la validez del cuestionario de Metas de Logro 3x2 y evidenciar los patrones que predecían dichas metas de logro. La muestra comprendió un total de 2764 estudiantes de secundaria, y los resultados explican que el instrumento es fiable, pues permitió medir las seis metas de logro. Se encontró que los estudiantes se inclinan, con un nivel de aproximación superior, al éxito, en contraste con la motivación a la evitación al fracaso, la cual es menor (según el instrumento). Lo anterior se puede interpretar desde la SDT, que los estudiantes con seguridad presentan un bienestar significativo a la hora de elaborar un logro, y no caso contrario, motivados por factores externos.

Latinoamérica. La investigación de Reyes y Segura (2019) se basó en la SDT para plantear una alternativa metodológica en las instituciones educativas con el fin de lograr un fortalecimiento en la autodeterminación del estudiantado. Para lograr lo anterior, se dividió la metodología en cuatro fases: (a) el diagnóstico, en el que se determinó conocimientos sobre la autodeterminación en estudiantes, preparación en los docentes y nivel de compromiso, (b) la planificación, la cual estableció los objetivos, los métodos y el cronograma de trabajo, (c) en la ejecución se diseñó el contexto y modelo para aplicar los talleres de autodeterminación y (d) el control y evaluación fue una postprueba para determinar la eficacia del taller. Se concluyó que la autodeterminación en los estudiantes exige de la correspondencia entre las aptitudes, intereses personales, capacidades y necesidades territoriales para desempeñar la profesión elegida. Con la aplicación de la alternativa metodológica y el empleo de métodos apropiados se favoreció la autodeterminación en la continuidad de estudios. El posttest demostró una incidencia positiva en la vinculación activa de los estudiantes en el proceso de autodeterminación de la continuidad de estudios.

Otro estudio realizado por Díaz (2018), buscó por medio de la teoría SDT fortalecer la autodeterminación en estudiantes universitarios de primer año identificados con bajos niveles de motivación intrínseca, como estrategia complementaria para enfrentar la deserción. La intervención consistió en fortalecer las variables: autoestima, autoeficacia y la tolerancia a la frustración. Los participantes fueron 45 estudiantes pertenecientes a la Universidad Técnica Federico Santa María del departamento de Electricidad que estaban cursando el primer año de la carrera. El programa fue de tipo pre-post que midió el impacto de los talleres en las variables, para ello, se aplicaron las escalas: Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965) que evalúa la percepción de los adolescentes sobre esta; Escala de Autoeficacia Generalizada (Baessler y Schwarzer, 1996) que mide la percepción de eficacia; y la escala para la Evaluación de la Tolerancia a la Frustración (Parker, J.D.A, 2000), la cual, se enfoca en la percepción de los adolescentes sobre su propia capacidad para el manejo del estrés-tolerancia y control impulsivo. Se concluyó que hubo mejoras en todas las variables expuestas anteriormente, sin embargo, el fortalecimiento en la variable autoestima fue la más notoria en comparación con la autodeterminación y la tolerancia a la frustración.

La investigación realizada por Burgueño, Sicilia y Medina (2018) analizó las posibles diferencias motivacionales que informó el profesorado en formación al inicio y al final de su periodo. Participaron 429 profesores españoles y se planteó un programa pre-post para medir el proceso evolutivo que tuvieron los participantes en su formación. La escala que se utilizó en el

programa fue la Échelle de Motivation en Éducation (Vallerand et al. 1989) la cual fue adaptada al contexto español, y que mide la motivación educativa. Los resultados obtenidos revelaron puntuaciones más elevadas de regulación integrada y regulación identificada al final del periodo formativo respecto al inicio, mientras que se hallaron puntuaciones más bajas de los tres subtipos de motivación intrínseca y desmotivación al final del máster. Lo que significa por un lado que, la regulación integrada y la regulación identificada pueden ser las dos formas motivacionales que ejercen más influencia en la intención futura del profesorado.

De Liz, Silviera, Hech y Andrade (2018) quienes se cuestionaron sobre la motivación de hombres y mujeres que practicaban ejercicio de peso. El estudio se hizo a partir de un diseño descriptivo con 133 hombres y 119 mujeres; se utilizaron, como técnica de recolección de información, cuestionarios Questionnaire of characterization of the participant, ABEP. Los resultados indican que la actividad física desde sus diferentes vertientes dependiendo del logro individual se compone de una motivación extrínseca que oscila desde lo introyectado a lo externo.

Valenzuela, et al. (2015) presentaron un artículo donde clarifican y proponen nuevas perspectivas enfocadas a comprender la motivación en los estudiantes de pedagogía. La síntesis de su trabajo consta en explicar el rol que tiene la motivación en la educación y cómo esta no se limita solo a la praxis del estudiante, sino que debe ser perpendicular a los procesos de aprendizaje en clase; las teorías con las cuales se respalda son: SDT y teoría de las metas. Este fue un estudio exploratorio, dirigido hacia el aprendizaje escolar.

Por otra parte, Gil, et al. (2019) desarrollan un estudio cuantitativo no experimental, con el objetivo de establecer una relación entre la motivación académica y el compromiso de los estudiantes. El estudio constó de una muestra de 121 estudiantes de inglés de segundo y tercer año, y los resultados se validaron a partir del alfa de Cronbach; además, se concluyó: que la motivación académica tiene unión con una mejor pericia en el aprendizaje -Speaking-, pero que no se presentaban mejoras en la escritura -writing.

La investigación de Rodríguez, Saucedo, Zuñiga y Gurrola (2019) pretendía determinar qué motivación tienen los estudiantes de Redes de Computadores, Conmutación y Enrutamiento de Redes de Computadores. El método utilizado fue de carácter cuantitativo, con un tipo de diseño no experimental y de tipo transversal. El instrumento que se usó para recolectar los datos fue la Escala de Motivación al Logro Escolar (EME-E) que se adecuo con al contexto y nivel educativo, tornando a la Escala de Motivación Académica Uso de Plataforma y NetAcad (EMA-ACAD). Los participantes fueron 37 alumnos que correspondió al 100% de la muestra, los resultados arrojaron

que la motivación intrínseca es la que más predomina en el estudiantado en contraste con la externa; además, de evidenciar que la desmotivación fue significativamente baja.

Ferreira (2017) planteó su proyecto de investigación con el que buscaba examinar la relación existente entre el estilo motivacional por parte del docente y la motivación académica. La muestra correspondió a 851 estudiantes de la Universidad privada de Lima, la metodología de la investigación fue de carácter cuantitativo. Los instrumentos usados fueron: fichas de datos generales, Escala de Apoyo y de Autonomía, Escala de Autorregulación Académica, Escala Sobre el compromiso Agente, Escala sobre la falta de compromiso agente, Escala sobre el compromiso conductual y Escala de Ansiedad. Uno de sus resultados expone que se encontró una relación positiva entre la percepción de autonomía y el compromiso conductual, teniendo la variable motivación autónoma como mediadora.

De igual manera a la investigación mencionada anteriormente, Grajeda y Cangahuala (2019) buscan determinar si la motivación académica del docente tiene relación con el rendimiento académico de los estudiantes. El tipo de estudio utilizado es descriptivo transversal y un diseño correlacional. La muestra de la población fue de 275 alumnos de primaria y las variables eran: motivación académica docente y rendimiento académico; los instrumentos utilizados para dichas variables fueron Escala de motivación Docente y Registros de Evaluación del aprendizaje. Los resultados arrojaron que no existe una correlación significativa entre la percepción de la motivación del docente con el rendimiento académico de los estudiantes.

Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez (2016) se propusieron identificar los elementos que incrementan la motivación por los textos académicos, estos elementos a partir de los mencionados por la propia población. El estudio fue un diseño mixto, la muestra total fue de 1205 estudiantes de los cuales 10 presentaron un cambio motivacional frente a la lectura; posteriormente, estos alumnos fueron entrevistados para recolectar mayor información. El instrumento usado para la primera fase fue el Escala of Motivation in Academic Reading (EMLA-R). Los estudiantes en la entrevista informaron que su motivación iba relacionada al hecho de tener acceso a la academia y al contexto universitario.

El trabajo de investigación elaborado por Ramos (2017) plantea como objetivo determinar la relación de la autoeficacia percibida y la motivación al logro en estudiantes correspondientes a la Universidad César Vallejo. El tipo de diseño fue descriptivo, no experimental transversal. El instrumento usado fue la Escala de autoeficacia percibida y Prueba de Motivación al Logro. Se

concluyo que la autoeficacia percibida tiene una relación significativa con las conductas orientadas por los estudiantes y que también tiene una relación con la motivación al logro académico.

Vergara, del Valle, Diaz, Matos y Pérez (2019) elaboraron una investigación que se proponía buscar el rol de la regulación de la motivación autónoma en las siguientes características del estudiante: apoyo a la autonomía, satisfacción académica y desempeño percibido. El tipo de estudio fue correlacional, en el cual participaron 229 estudiantes de primer año universitario. Los instrumentos que se usaron fueron: Escala de Apoyo a la Autonomía, Escala de Autorregulación Académica, Escala de Satisfacción Académica y Escala de Desempeño Académico. Los resultados demostraron que cuando los estudiantes tenían un interés por las actividades, dicha regulación intrínseca tenía un rol significativo en la mediación del apoyo a la autonomía y satisfacción académica.

Un estudio elaborado por Moreno, Cuevas, Cortés y Morales (2016) se dirigió a conocer los efectos de una intervención hacia madres de nadadores con el fin de promover la autodeterminación en el deportista. Fue un diseño cuasi experimental con 13 participantes de edades entre 25 a 52 años. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario de datos sociodemográficos, hábitos y motivos deportivos y Global Motivation Scale (GMS 28); el procedimiento consistió en organizar una junta de madres en la cual se aplicaron los instrumentos dichos, al tratarse de un diseño pre-post y post, se aplicaron los mismos instrumentos después de la intervención el cual fue un taller orientado por los resultados del instrumento. los resultados de la investigación indican que una minoría de las madres resaltó que la práctica de la natación se debe al reconocimiento social, también piensan que las prácticas se deben por las amistades en el centro acuático y otra parte considera que se debe a los padres que desean ver a sus hijos involucrados en el deporte.

Carrasco, et al. (2019). Desarrollaron un estudio que tenía por objetivo establecer la influencia de las necesidades psicológicas básicas en los hábitos de práctica físico-deportiva. participaron 308 alumnos donde 144 participantes fueron de género femenino, y el resto masculino, con edades que oscilaron entre 13 y 14 años. Se utilizó la escala de medición de las necesidades psicológicas básicas (BPNES) y un cuestionario enfocado a medir hábitos deportivos en poblaciones escolares. Se demostró que las necesidades de autonomía e interacción son predictores positivos en el disfrute de educación física. Igualmente, se concluye que la autonomía se correlaciona de positivamente con la motivación intrínseca, lo que permite el incremento de esta y una percepción de bienestar frente a las prácticas físico-deportivas del contexto escolar.

La investigación de Amador, Guízar, Briceño, Rodriguez y Villegas (2019) abordó la relación entre la motivación en la academia y la inteligencia emocional relacionado con el sexo de los estudiantes y con un promedio escolar adecuado. La población total fue de 119 estudiantes divididos en 44 hombres y 74 mujeres. Para evaluar se aplicó de forma transversal el Inventario de Cocientes Emocionales en su Versión para Adolescentes. De identificó en las mujeres notas superiores y mayor rendimiento académico en comparación con los hombres, al igual que un menor gobierno del estrés y estado del ánimo. Las variables de motivación académica, la adaptabilidad, el aspecto emocional y el estrés mantienen una relación con el rendimiento académico; por otra parte, la motivación académica se relaciona con las demás variables y que el sexo influye en la inteligencia emocional en cuanto al manejo del estrés se trata.

Colombia. En el ámbito deportivo, la investigación de Jaramillo (2016) buscaba identificar los factores motivacionales intrínsecos asociados con el ingreso del género femenino al programa de Cultura Física, Deporte y Recreación de una universidad colombiana, con un diseño descriptivo, transversal no experimental. Las participantes fueron estudiantes de género femenino pertenecientes al programa de Cultura Física. El instrumento que se utilizó para datar la información fue “MIME CF” creado a partir de la teoría de las necesidades humanas de Maslow y la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan. Los resultados demostraron que hay factores motivacionales intrínsecos presentes a la hora de ingresar a programas universitarios asociados al deporte, donde se resalta la autonomía y autorrealización como principales componentes, de igual forma, el perfil institucional (pensum académico) es un factor relevante para el ingreso del género femenino al programa.

Y finalmente, la investigación de Masso, Pérez y Sánchez (2019) se planteó determinar las variables que predicen el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la universidad Santo Tomás sede Villavicencio. Los participantes fueron estudiantes de segundo hasta décimo semestre de diferentes facultades, donde el 58.9% son mujeres y el 41.1% hombres con edades entre los 18 y 22 años. Se utilizaron los instrumentos: Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta- CMEA FC; Escala de Bienestar Psicológico; Cuestionario de Experiencias de Violencia en las Relaciones de Pareja y Familia y la Escala de Autoeficacia General. Los resultados permitieron concluir que existe una relación positiva y significativa entre las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, siendo la que mejor predice dicha variable, de igual forma, la motivación favorece también el rendimiento académico, pues permite orientar los intereses

personales de los estudiantes para el cumplimiento de las metas planteadas en el contexto académico.

Metodología

Diseño

La presente investigación es de corte cuantitativo con un diseño no experimental, transversal de alcance exploratorio/descriptivo (Echevarría, 2016). Se tuvo en cuenta como Variable Independiente (VI) los estudiantes vinculados a los programas de pregrado de las universidades de Villavicencio (Administración de Empresas Agropecuarias, Arquitectura, Contaduría Pública, Derecho, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Negocios Internacionales, Medicina, entre otros), y como Variable Dependiente (VD) la Motivación Académica.

Tabla 1.

Operacionalización de la motivación académica.

Variable	Definición	Dimensiones de la variable	Indicadores de las dimensiones	Ítems evaluativos del instrumento EME-28
Motivación académica.	Impulso que tiene un individuo con direccionalidad, para cumplir o hacer una conducta (Deci & Ryan, 2000).	<i>Motivación intrínseca.</i> Se cumple cuando el estudiante le da un valor personal al desarrollo de la tarea.	MI al conocimiento.	# 2, 9, 16, 23.
		Sensación de gusto.	MI al logro.	# 6, 13, 20, 27.
			MI a las experiencias estimulantes.	# 4, 11, 18, 25.
		<i>Motivación Extrínseca.</i> Se cumple cuando el estudiante se ve regulado por factores externos para realizar la tarea.	ME regulación Identificada.	# 3, 10, 17, 24.
		Sensación de obligación.	ME regulación Introyectada.	# 7, 14, 21, 28.
			ME regulación externa.	# 1, 8, 15, 22.

Tabla 1. Continuación

<i>Amotivación.</i> Se cumple cuando el estudiante no tiene interés por realizar la tarea.	<i>Amotivación.</i>	# 5, 12, 19, 26.
--	---------------------	------------------

Nota: Operacionalización de la variable Motivación académica basados en la SDT, por *Jaime E. Vela P. & Nicolás F. Galindo C. 2020*

Población

Los participantes se seleccionaron por medio de un muestreo por selección intencionada o muestreo de conveniencia, el cual, de acuerdo con Casal y Mateu (2003) se basa en seleccionar por técnicas no probabilísticas la muestra teniendo en cuenta que sus características sean similares a las de la población. Es decir, que este tipo de muestra le permite al investigador seleccionar los sujetos próximos o accesibles para conducir la investigación.

Criterios de inclusión. Se tuvo en cuenta que fuesen estudiantes universitarios mayores de edad pertenecientes a las carreras de pregrado ofrecidas por las diferentes universidades de Villavicencio. Que se encontraran entre tercero a décimo semestre, dado que la motivación académica es una condición del estudiante que implica haber cursado al menos el 30% de los estudios para que pueda reconocerse en su propia participación de su proceso formativo, al igual que, tenga un historial de aprendizaje universitario significativo.

Criterios de exclusión. Estudiantes menores de edad, puesto que era necesario contar con el asentimiento informado. Que presenten problemas de salud mental certificados. Y, que tengan más ocupaciones que la de estudiante (que se encuentren laborando formalmente, que sean padres de familia) debido a que se busca obtener datos con la menor influencia de variables extrañas.

Caracterización de la muestra poblacional. Referente a las características de la muestra poblacional o población objeto, cabe señalar que hubo una participación del 70,4% en mujeres y del 29,6% en hombres, la mayoría se ubicó en el rango de edad entre los 18 a 20 años con un 44,3%. El estrato socioeconómico que más predominó dentro de la población fue el tercero, con un porcentaje del 53% y el que menos se presentó fue el estrato cinco con un 4,3%.

Otro de los datos relevantes fueron la facultad y el semestre a que pertenecen, donde se observó que la mayoría de los participantes pertenecen a la Facultad de Psicología con un 41,7%, y el semestre que más participó fue décimo (24,3%). A continuación, se encuentra la población total y la muestra seleccionada:

Tabla 2.

Estudiantes por semestre y facultad.

Facultad a la que pertenece	Semestre en el que se encuentra								Total
	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	
Psicología	4	7	3	2	6	7	4	15	48
Medicina- Zootecnia	4	6	1	0	0	0	0	0	11
Ing. Civil	0	0	0	1	1	0	1	6	9
Negocios Internacionales	0	0	2	0	0	4	0	0	6
Derecho	1	1	0	3	1	0	2	2	10
Contaduría	0	0	1	0	0	2	0	1	4
Arquitectura	3	0	0	1	3	3	1	4	15
Ing. Eléctrica	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ing. Agronómica	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Ing. Sistemas	0	0	0	1	1	0	0	0	2
Medicina	0	1	0	1	0	0	0	0	2
Lic. Pedagógica	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Administración de negocios	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Administración de empresas	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Biología	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Otra	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	13	15	8	12	13	18	8	28	115

Nota: Ficha de caracterización de los participantes, que enmarca la frecuencia de participación por carreras y niveles, por *Jaime E. Vela P. & Nicolás F. Galindo C. 2020*

Instrumento

Escala de Motivación Educativa - EME 28. Validada por Núñez, Albo, Navarro y Grijalvo (2006) en Paraguay. Esta escala consta de 28 ítems tipo Likert, distribuidos en siete subescalas que evalúan los tres tipos de motivación (MI, ME y la amotivación). La validación en Paraguay para dicha escala se desarrolló en la Universidad Autónoma de Asunción con 226 mujeres y 185 hombres. Cuyo rango de edad se situó entre 17 y 40 años, con una media de 21.67 años. Para analizar la validez de las siete escalas se realizó el análisis factorial confirmatorio (AMOS 5.0) y un análisis de las correlaciones entre el autoconcepto académico y las siete subescalas (SPSS 13.0). La consistencia interna se analizó a través del alfa de Cronbach cuyos valores obtenidos se situaron entre ,72 (amotivación) y ,78 (MI a las experiencias estimulantes), excepto en la subescala de regulación identificada cuyo valor fue ,68, sin embargo y como lo explican los autores, pudo darse debido a un posible solapamiento entre dos subescalas que son adyacentes en el continuo.

A continuación, se exponen las siete subescalas que conforman los tres tipos de motivación, con sus respectivos ítems evaluativos:

Para medir amotivación se tuvo en cuenta los ítems 5, 12, 19 y 26; La ME regulación Externa se midió con los ítems 1, 8, 15 y 22; seguida por la ME regulación introyectada medida por los ítems 3, 10, 17 y 24; la ME regulación identificada, fue evaluada por los ítems 3, 10, 17 y 14; la MI a las experiencias estimulantes la evalúa los ítems 4, 11, 18 y 25; de igual forma, la MI al logro se midió por los ítems 6, 13, 20 y 27; y finalmente, la MI al conocimiento es evaluada por los ítems 2, 9, 16 y 23 (ver anexo c).

Los ítems expuestos anteriormente se responden por medio de la una escala tipo Likert de siete puntos, donde uno es igual a “no se corresponde en absoluto”, dos “se corresponde muy poco”, tres a “se corresponde un poco”, cuatro a “se corresponde medianamente”, cinco a “se corresponde bastante”, seis a “se corresponde mucho” y siete a “se corresponde totalmente”.

Procedimiento

El presente trabajo se dividió en las siguientes fases para su realización:

Fase teórica. Se desarrolló un estado del arte con el fin de tener una fundamentación teórica y metodológica del objeto de estudio, donde hubo lugar a la problematización, marcos de referencia y las consideraciones éticas que rodean la investigación. Acto seguido, se solicitó permiso y orientación los autores de la prueba, para su utilización y forma de análisis.

Fase de solicitud. Para la comunidad universitaria de pregrado de la ciudad de Villavicencio, se realizó una campaña publicitaria alrededor del instrumento con el fin de socializar la investigación y alcances de esta, la misma, se compartió por las diferentes redes sociales de diferentes universidades y correos. Por último, se redactó el consentimiento informado utilizado en la aplicación.

Fase de aplicación. El instrumento fue presentado mediante Google Formularios en un principio, a dos estudiantes universitarios como prueba piloto, con el fin de tener una retroalimentación de cómo poder mejorar la presentación del instrumento. Se contó con el apoyo de la unidad de desarrollo integral del estudiante (UDIES) para dar a conocer a los docentes líderes de programa y unidades la intención de la investigación. De igual forma, se difundió la campaña publicitaria y el link del instrumento para su aplicación, por medio de las redes sociales (WhatsApp, Facebook e Instagram) con el apoyo de los administradores de los diferentes grupos relacionados con las disciplinas de varias universidades de la ciudad de Villavicencio como estrategia para la recolección de datos.

Fase de análisis de datos. Luego de la aplicación se matematizaron los datos en el estadístico SPSS versión 25.0. En ese sentido, se sacaron medidas descriptivas de tendencia y de dispersión, lo que permitió determinar el tipo de motivación explicado anteriormente, que presentan los estudiantes vinculados a las diferentes universidades de Villavicencio.

Fase de divulgación de los resultados. Se les dio a conocer a los participantes, y a manera de carta, los hallazgos y las conclusiones de mayor relevancia vía correo electrónico, como se había pactado en el consentimiento informado, al igual que, un video explicativo que comprendió los hallazgos y conclusiones.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se centró en la ley 1090 del 2006, encargada de regular el ejercicio del psicólogo en Colombia. Dentro del capítulo VII, artículo 50 se encuentran las pautas que rigen al psicólogo en su rol de investigador, con el fin de que se cumplan los principios éticos en función al respeto y al trato digno de los participantes. Para garantizar el bienestar de los participantes, se retoma y el decreto 2164 de 1992, encargado de fomentar el derecho a la salud, normativa científica y administrativa.

De igual forma, se aclaró bajo la resolución 8430 de 1993, que el proceso de investigativo debe tener total respeto frente a la autonomía y voluntariedad con las personas que participen en el estudio. Así mismo, como lo menciona el informe de Belmont (1979), se debe suplir con los siguientes elementos: (a) respeto, refiriéndose puntualmente a la voluntad de la persona de participar o no en la investigación; (b) beneficencia, lo que significa que se debe en lo posible minimizar cualquier daño al participante; y (c) justicia, es decir, todos los participantes tienen el mismo derecho en ser partícipes en el margen de los criterios de la investigación.

Ahora, teniendo en cuenta que la presente investigación toma datos estadísticos para la realización de esta, es imprescindible nombrar la ley de Habeas data, expuesta en los artículos 15, 20 y 74 de la Constitución Nacional de Colombia (1991), la cual enmarca que los datos personales deben de mantenerse en total integridad, y que de igual manera con los datos públicos debe existir transparencia, también la persona tiene el derecho de conocer, actualizar y rectificar información que fue establecida inicialmente.

Estos principios se contemplaron cuando se realizó la divulgación por redes sociales y correos electrónicos de la campaña publicitaria relacionada con la investigación, al igual que, un video explicativo puesto en el consentimiento informado. Lo anterior, con el fin de aumentar el conocimiento respecto a la investigación y lo que implicaba participar en la misma. Y así, invitar a los interesados en responder el instrumento de manera sincera y autónoma.

Lo mencionado anteriormente son las reglas y limitaciones que acogieron el presente trabajo investigativo, dando cumplimiento a los principios básicos éticos de la investigación. Igualmente, se resalta la intención determinada de no tener implicaciones o repercusiones negativas para con los participantes, pues se muestra en el consentimiento informado que la aplicación no representó ningún riesgo para el participante (véase en el anexo B).

Resultados

Análisis Descriptivo

En cuanto a los resultados de esta investigación, la muestra fue conformada por un total de 134 voluntarios, no obstante, a 19 participantes no se les tomó en cuenta sus resultados debido a que no cumplieron con los criterios de inclusión del estudio. Por lo cual, fue posible realizar en análisis estadístico de las respuestas de 115 participantes.

Datos sociodemográficos. De esos 115 participantes, el 70,4% fue población femenina y el 29,6% masculina, en su mayoría de estrato 3 (53,0%). De igual forma, el 44,3% se encontraba entre los 18 a 20 años. Se visibilizó una participación máxima (84,35%) de los sujetos que se identificaron como no pertenecientes a ningún grupo étnico y una participación mínima de los integrantes que se identificaron como pertenecientes a grupos afrodescendientes (2,61%). El lugar de residencia donde se encuentra la mayoría de la población evaluada es la ciudad de Villavicencio con un 84,35% y en contraste, lo que es Restrepo, Orocué, Cubarral, Aguazul, Pajarito Boyacá y Facatativá, tiene un porcentaje del 0,87% respectivamente, lo que significa que solo hubo un participante por lugar.

En relación con los datos cruzados que comprenden grupo étnico y estrato socioeconómico, se encuentra que (a) de los 107 participantes que no pertenecen a ningún grupo étnico seis son de estrato uno, 26 de estrato dos, 58 de estrato tres, 12 de estrato cuatro y cinco de estrato cinco; (b) de igual forma, de los tres participantes afrodescendientes se encontró que dos se ubican en estrato dos y uno en estrato cuatro; (c) por último, la población indígena representada por cinco participantes, pertenece uno al estrato uno, tres al estrato dos y uno al estrato tres, en este sentido se entiende que la población indígena participante no supera el estrato tres. A continuación, se muestra la frecuencia de los demás datos.

Tabla 3.*Datos sociodemográficos.*

Variables	Datos	Frecuencias	Porcentajes
Sexo	Femenino	81	70,4%
	Masculino	34	29,6%
Estrato sociodemográfico	Uno	7	6,1%
	Dos	29	25,2%
	Tres	61	53,0%
	Cuatro	13	11,3%
	Cinco	5	4,3%
Edad	18 a 20	51	44,3%
	21 a 22	40	34,8%
	23 a 25	16	13,9%
	26 a 28	5	4,3%
	29 o más	3	2,6%
Grupo étnico	Ninguno	107	93,04%
	Afrodescendiente	3	2,61%
	Indígena	5	4,35%
Ciudad donde actualmente reside	Villavicencio	97	84,35%
	San José del Guaviare	1	0,87%
	Acacías	3	2,61%
	Granada	3	2,61%
	Restrepo	1	0,87%
	Puerto López	2	1,74%
	Bogotá	3	2,61%
	Orocue	1	0,87%
	Cubarral	1	0,87%
	Aguazul	1	0,87%
	Pajarito Boyacá	1	0,87%

Tabla 3. Continuación

Facatativá	1	0,87%
------------	---	-------

Nota: Ficha de caracterización de los participantes, que enmarca los criterios sociodemográficos de sexo, estrato sociodemográfico, edad, grupo étnico y ciudad de residencia actual, por *Jaime E. Vela P. y Nicolás F. Galindo C. 2020*

En cuanto a datos relacionados con las universidades, se puede mencionar que la mayoría de los participantes fueron de la Universidad Santo Tomás (USTA, 52,2%). El tipo de formación que tuvo mayor participación fue Psicología con un 41,7%, y las de menor participación fueron Administración de Empresas, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Agronómica, Licenciatura Pedagógica, Biología, y Otra con un 0,9% respectivamente. El semestre que marcó mayor porcentaje fue el décimo con un 24,3%.

En relación con las universidades, los 107 participantes que no pertenecen a ningún grupo étnico, 57 están vinculados a la USTA, 21 a la UCC, 14 son de la Unillanos, 14 de la Unimeta y una persona representa la Uniminuto; en el grupo de los afrodescendientes se encontró que dos personas pertenecen a la USTA y una persona a Ideas; y para finalizar, los participantes indígenas se distribuyen entre la USTA e Ideas con un participante respectivamente, y en la Unillanos con tres. A continuación, se expone la frecuencia de los demás datos.

Tabla 4.

Datos sociodemográficos en relación con la universidad.

Variable		Frecuencia	Porcentaje
Facultad	Psicología	48	41,7%
	Medicina - Zootecnia	11	9,6%
	Arquitectura	15	13,0%
	Negocios Internacionales	6	5,2%
	Derecho	10	8,7%
	Contaduría	4	3,5%
	Ingeniería Civil	9	7,8%
	Ingeniería Eléctrica	1	0,9%

Tabla 4. Continuación

	Ingeniería Agronómica	1	0,9%
	Ingeniería de Sistemas	2	1,7%
	Medicina	2	1,7%
	Licenciatura en Pedagogía	1	0,9%
	Biología	1	0,9%
	Administración de Negocios	2	1,7%
	Administración de Empresas	1	0,9%
	Otra	1	0,9%
Universidad	USTA	60	52,2%
	UCC	21	18,3%
	Unillanos	17	14,8%
	Unimeta	14	12,2%
	Uniminuto	1	0,9%
	Ideas	2	1,7%

Nota: Ficha de caracterización de los participantes, que enmarca los criterios sociodemográficos relacionados con la Universidad como la institución y el semestre en el que se encuentran, por Jaime E. Vela P. y Nicolás F. Galindo C. 2020

Motivación. Para dar cumplimiento al objetivo general que fue determinar el tipo de motivación que presenta el estudiantado perteneciente a universidades de Villavicencio en tiempos de covid-19, se evaluó y analizó el tipo de motivación (amotivación, extrínseca e intrínseca) por medio del instrumento EME-28 que se medía en siete dimensiones. En este sentido se explica lo encontrado con relación a cada una.

La amotivación o desmotivación. Es entendida como la falta de interés por actuar o actuar sin intención, pues la persona no le otorga un valor a la tarea, manteniéndose ajeno a esta. Particularmente se encontró una media de 6,99 y una mediana de 5, una desviación estándar de 4,28, una varianza de 18,34 y una puntuación mínima de 4 y máxima de 24, sin embargo según el

coeficiente de variación los datos presentan una dispersión alta en comparación de la media (61%), por lo que se asume la mediana como estadístico de referencia; ahora, teniendo en cuenta el instrumento aplicado se puede indicar que los participantes presentan menor amotivación que el promedio (6,53), lo que indica que esta dimensión no se cumple significativamente, entendiéndose entonces, que los participantes se ven interesados desde las otras áreas, por el desarrollo de la tarea.

Motivación extrínseca. Hace referencia a la ejecución de una actividad mediada por el ambiente, por el tipo de estímulo apetitivo o aversivo, que brinde el ambiente como contingencia de la tarea. Esta variable se compone por tres tipos de regulación:

ME regulación externa. Es la que más se acerca a la desmotivación, pues la persona actúa con la sensación de obligación frente a la tarea o actividad, por responder a las exigencias del ambiente, en cuanto a esta dimensión se encontró una media de 21,14, una desviación de 5,21 y una varianza de 27,12 teniendo una puntuación mínima de 4 y máxima de 28, según el coeficiente de variación los datos son moderadamente dispersos, por lo que se sigue trabajando con la media como referente, lo anterior significa que los participantes presentan un nivel bajo de motivación regulada por el ambiente (33,53), lo que significa que los estudiantes actúan sin sensación de obligación frente a las actividades a desarrollar en su carrera profesional.

ME regulación introyectada. Es una forma relativa de regulación controlada, pues la conducta que oscila por este estado, se ejecuta con el fin de demostrar capacidad o acto contrario, evitar el fracaso; según esto, los participantes obtuvieron una puntuación promedio de 19,94, una desviación estándar 6,30, una varianza de 39,68 y una puntuación mínima de 4 y máxima de 28, particularmente el coeficiente de variación indica que los datos son heterogéneos (31%), es por ello que se toma la mediana (21) como referente; sin embargo, tanto la media como la mediana se encuentran por debajo de la media (22,3), esto indica que los participantes tienen una tendencia a la motivación intrínseca o un locus de control interno y no mediado por el ambiente.

ME regulación identificada. Es la forma de motivación extrínseca más autónoma, o bien puede decirse que es la que más se acerca a la motivación intrínseca, pues la persona (no el ambiente) le otorga un valor consciente, de gusto, a la actividad que va a desarrollar. Con relación a los participantes del estudio se encontró una media de una puntuación media de 23,62 una desviación estándar de 3,66, una varianza de 13,43 y una puntuación mínima de 14 y máxima 28, indicando una dispersión moderada (15%), los resultados se encuentran en el promedio (23,96), es

decir, que los estudiantes tienden a cumplir con sus compromisos académicos por factores más personales que ambientales.

Motivación intrínseca. Implica desarrollar actividades por placer/gusto derivado de su ejecución, sin necesidad de que haya un factor instrumental o ambiental que controle ese comportamiento, y debe ser entendida como un componente de competitividad y autodeterminación. Este tipo de motivación, al igual que el anterior, se compone de tres subcategorías:

Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes. Entendida como el tipo de motivación que involucra al sujeto por la experiencia de sentir sensaciones apetitivas que se derivan de la misma, donde encuentra un placer por vivir experiencias emocionantes; los participantes del estudio obtuvieron una media de 18,63, una desviación de 5,21, una varianza de 27,14 y una puntuación mínima de 6 y máxima de 28, los datos se consideran moderadamente dispersos (27%), estos resultados, según el instrumento aplicado, se encuentran por encima del promedio (17,05), lo que significa que los estudiantes le otorgan un valor de gusto a las actividades académicas.

Motivación intrínseca al logro. Se encuentra que la persona participa en la actividad por el gusto o placer que se deriva a la hora de intentar sobresalir y alcanzar metas personales; en sentido se encontró una media de 22,10, una desviación estándar de 4,75, una varianza de 22,63 esto teniendo como referente una puntuación mínima de 6 y máxima de 28, esto según el coeficiente de variación los datos presentan una dispersión moderada (21%), esto comparado con el promedio se encuentra por debajo del promedio (22,75), es decir que los participantes aunque tienen un gusto para realizar actividades académicas no buscan competir ni cumplir con propósitos personales.

Motivación intrínseca al conocimiento. Explica que la persona se involucra en la actividad por el placer y la satisfacción derivada del aprendizaje, por aprender o explorar cosas nuevas, con respecto a esto se encontró una puntuación promedio del 22,10, una desviación de 3,62, una varianza de 13,15 y una puntuación mínima 9 y máxima de 28, lo anterior según el coeficiente de variación se podría indicar que los datos son moderadamente dispersos (16%), comparado con el instrumento, se podría indicar que aunque está por debajo de la media (22,75) se encuentra cerca de ella, es decir que los estudiantes podrían experimentar algún tipo de satisfacción relacionada al aprendizaje profesional.

Tabla 5.*Datos de la media y desviación estándar*

Tipo de motivación		Media	Desviación	Puntuación mínima	Puntuación máxima
Amotivación		6,99	4,28	4	24
Motivación extrínseca	Regulación externa	21,14	5,21	4	28
	Regulación introyectada	19,94	6,30	4	28
	Regulación identificada	23,62	3,66	14	28
Motivación intrínseca	Experiencias estimulantes	18,63	5,21	6	28
	Al logro	22,10	4,75	6	28
	Al conocimiento	23,81	3,62	9	28

Nota: Resultados de la aplicación del instrumento EME-28 a los participantes, donde se toma la media (exceptuando la amotivación y ME regulación introyectada, por una dispersión alta en el coeficiente de variación) como estadístico de referencia para saber en qué umbral de las subescalas de la motivación académica se encuentran, por *Jaime E. Vela P. & Nicolás F. Galindo C. 2020*

Discusión de Resultados

De acuerdo con la teoría de la autoderminación de Deci y Ryan (1991; 2015) la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas permite potencializar el desarrollo de una motivación autónoma, lo que significa que el estudiante se dispone, direcciona y mantiene el desarrollo de la tarea hasta culminarla con la sensación de gusto y placer, esto podría traducirse a una conducta motivada intrínsecamente. En este sentido, cuando el sujeto le atribuye al ambiente el desarrollo de la tarea, las figuras como el docente o el padre de familia se vuelven instrumentos para el término de esta, es decir, que la conducta está regulada por una motivación extrínseca. Y, finalmente aclara que la ausencia de motivación es la ausencia de interés por iniciar una tarea.

En ese sentido, los estudiantes que se ubican en la amotivación tienden a desvincularse con mayor frecuencia en su proceso académico, por lo cual, es un factor de riesgo en la conducta desertora, como se puede encontrar en las investigaciones de tipo correlacional como la de Usán y Salavera (2018) donde se relaciona el bajo rendimiento con la dimensión de amotivación de forma positiva. También, se encuentran participantes pertenecientes a la dimensión ME regulación externa, los cuales, perciben la tarea como impuesta y obligatoria, pues es el ambiente quien promueve la realización de la actividad, mas no la iniciativa del estudiante. Es importante resaltar que el rol que cumple el docente, la familia u otra red de apoyo tienen una influencia importante en el desarrollo de la tarea por parte del estudiante. Para este tipo de población, es importante comprender todo el contexto educativo, tanto la actitud del docente o padres de familia y las relaciones recíprocas que se den (Ricard & Pelletier, 2016; Tomás & Gutiérrez, 2019) como también, la susceptibilidad a las vulnerabilidades emocionales y motivacionales de estas figuras de poder, debido a la dependencia que existe por parte del alumno con la actitud del docente (Burgueño, Sicilia & Medina, 2018).

Acto seguido, los que se ubican en la subcategoría de ME regulación introyectada, entienden la importancia de la tarea, más no desarrollan un gusto por ella, por lo tanto, el estimular un clima educativo enfocado a presentar la tarea de una forma atractiva puede fomentar una mayor iniciativa por parte del estudiante (Castillo, López, Tomás & Balaguer, 2017).

Comparado con lo anterior, la ME regulación identificada quedó como la segunda dimensión que más se cumplió según la media de los participantes, siendo esta, el tipo de motivación extrínseca más autónoma, por eso, el enfocarse en desarrollar la percepción de autonomía del estudiante fomentaría su compromiso (Ferreya, 2017), debido a que los sujetos que

se ubican en esta dimensión aceptan la tarea puesta por el contexto educativo de forma voluntaria, con la sensación de gusto más no de competencia. Con lo anterior, es posible decir que el factor mediador que cumplía el docente en la regulación externa e introyectada se vuelve independiente al estudiante debido a un interés más personal y menos instrumental de cumplimiento de logros.

De esta manera, se comienza a hablar de la motivación intrínseca y sus tres dimensiones: MI experiencias estimulantes, MI al logro y MI al conocimiento. De acuerdo con la media dada por los estudiantes, la MI a las experiencias estimulantes fue el primer tipo de motivación que más se cumplió, seguida por la ME nombrada en el párrafo anterior, de esta manera, los participantes se dedican a la tarea porque experimentan durante la misma, sensaciones apetitivas, de alicientes que brinda las dinámicas educativas, como el trabajo en grupo, por ejemplo. Es importante decir que los promedios de las dimensiones MI al logro y al conocimiento, aunque no alcanzaron a cumplirse, están más próximas a hacerlo, en comparación con las dimensiones de ME externa e introyectada.

Por otra parte, es imprescindible comprender que este trabajo investigativo se ubica en tiempos de pandemia, por lo cual, hay un factor ambiental que ha creado una nueva realidad y cambios en las dinámicas cotidiana del contexto educativo. En este orden de ideas, el aislamiento ha repercutido en el bienestar psicológico y en los aspectos básicos del alumno (Ramírez, Castro, Lerman, Yela & Escobar, 2020) donde el tipo de motivación intrínseca a las experiencias estimulantes posiblemente se haya visto afectada en mayor medida por la pandemia en relación con los participantes que se ubican en la MI al logro y conocimiento, debido a que las dinámicas interpersonales al igual que el experimentar momento de gusto en el aula, se ha dificultado significativamente (Wo, 2011).

Ahora, es posible inferir que los estudiantes que se encuentran motivados intrínsecamente al conocimiento toleran más el hecho del aislamiento que los motivados intrínsecamente al logro o al resto de las dimensiones de la motivación educativa, pues los primeros están guiados por el placer que representa el estar aprendiendo cosas nuevas para su vida, mientras los segundos lo hacen con el fin de sentirse competentes y sobresalir, de aprender porque le es útil, o porque se siente obligado(a), y en este sentido, la retroalimentación y mediación dada por el profesor o compañeros no se logra con la misma eficacia desde la virtualidad (García, 2005, citado por Wo, 2011), junto con la reducción de alicientes contextuales y la exigencia de desarrollar nuevas estrategias para encontrarse con el conocimiento, lo que dificulta aún más el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los hallazgos de Haerens, et al. (2018) permiten resaltar que, si bien los participantes del presente estudio se encuentran relativamente mediados por el ambiente, tienen una tendencia mayor a la autodeterminación o motivación intrínseca, lo que significa que frente su aprendizaje, la función moderadora del docente se vuelve independiente en la medida de que la motivación intrínseca se desarrolle. Sumado a esto, la investigación de Orsini, Binnie y Wilson (2016) demuestra que la motivación se mejoraría con el cambio del entorno educativo junto con una localización anticipada de las características de los estudiantes, lo que podría ayudar a que la motivación intrínseca al logro y al conocimiento alcancen ese lumbral alto en la media.

El comportamiento de estos datos podría explicarse desde García (2005, citado por Wo, 2011) cuando menciona que la educación a distancia representa un reto para suplir la necesidad de relacionarse, y de esta manera el estudiante puede sentirse desorientado y extraviado con su formación educativa. De igual forma, podría explicarse desde la percepción y expectativa del estudiante en torno a la actividad académica, la actitud docente y el modelado de dinámicas estimulantes en el aula, debido a que se correlacionan con el rendimiento académico y el desarrollo de una motivación autodeterminada (Cruz, Romero, De Iturbide, Ortiz, Miranda & Bezanilla, 2016).

Finalmente, es menester decir que la motivación está íntimamente relacionada con la salud mental de la persona, en este sentido, se encontró que el aislamiento social (una de las características de la nueva realidad debido al covid-19) repercute en trastornos de sueño, ansiedad, depresión y estrés postraumático, que a su vez, si se mantiene en el tiempo, puede disminuir el funcionamiento social y de la persona (Ramírez, Castro, Lerma, Yela & Escobar, 2020) por lo cual, el aislamiento social se suma como factor de riesgo para la deserción.

Conclusiones

El primer tipo de motivación que se presenta en la población participante es la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, esto significa que los participantes se comprometen en una actividad para experimentar sensaciones placenteras derivadas de la misma.

El segundo tipo de motivación que se presenta es la motivación extrínseca regulación identificada. Aquí podemos encontrar una participación en la actividad académica mediada por el valor de la posible utilidad de lo aprendido en situaciones que ameriten ese conocimiento.

Si bien, el promedio de los participantes cumple con los dos tipos de motivación nombrados anteriormente, dentro de la particularidad, se encontró que algunos participantes se están desmotivando frente al ejercicio académico.

Se encontró que el 41,21% de la población presenta amotivación en épocas de Covid-19, estos datos se pueden explicar según Deci y Ryan (2008, 2015) cuando exponen que el no suplir la necesidad psicológica de relacionarse, afecta la motivación de las personas, independientemente de la dimensión en la que se encuentren.

En ese sentido se concluyó que, la nueva realidad obliga al sujeto a cambiar la interacción social física a una virtual, y el ambiente educativo por el del hogar, aislándolos del clima educativo que siempre se ha manejado presencialmente, donde el docente y compañeros de clases eran guías y apoyo en sus labores académicas (García, 2005, citado por Wo, 2011), de esta forma se entiende que el sujeto ha experimentado sentirse extraviado(a), con la necesidad de buscar compañeros o docentes que lo guíen en algunas tareas, lo que aumenta la dificultad de desarrollarla y el factor de riesgo para la conducta desertora.

En cuanto a la tendencia de motivación en los participantes, es posible concluir que las dimensiones de ME que más se acercan a la amotivación (externa e introyectada), no se cumplieron por una diferencia mucho mayor, en contraste con las dimensiones de la MI (al logro y al conocimiento), por lo que se concluyó que la motivación que podría fortalecerse con más eficacia es la intrínseca.

En lo que respecta a la motivación intrínseca al conocimiento se podría indicar que los participantes se encontraban un 0,65 por debajo de la media, al igual que la motivación intrínseca al logro, por lo que se concluyó que son propensos a desarrollar una autonomía por competir y un gusto al conocimiento de la formación superior.

Aportes, Limitaciones y Sugerencias

Aportes

El aporte a la línea de investigación currículo y formación del psicólogo, fue describir las diferentes formas de cómo pueden ser abordadas las subcategorías de la motivación de forma asertiva, para fomentar la autodeterminación del estudiante, al igual que, incentivar al desarrollo de investigaciones que puedan enfocarse en la retroalimentación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. También, se aportó en explicar a la luz de la SDT, procesos motivacionales en relación con el desempeño en el estudiante.

Con respecto a lo planteado por la teoría, es posible decir que la motivación puede ser entendida de manera objetiva, pero a la vez no mecanicista, pues el estudio enmarca a nivel global el comportamiento según los intereses de la persona, pero también los del ambiente, y a nivel individual, el bienestar que puede generar en el individuo el suplir las necesidades psicológicas básicas.

El estudio se realizó en un periodo de confinamiento por covid-19, dando pie a futuras investigaciones que pueden girar alrededor de preguntas investigativas como: ¿cuál es la motivación presente en los profesores y directivos de las IES?; también investigaciones tipo pre test - post test o correlacionales (experimental o no experimental) con variables como bienestar, percepción escolar, clima educativo, autoeficacia, entre otros. Por lo cual, el aporte a la psicología, especialmente a la educativa, fue generar datos aterrizados a un contexto académico e iniciativa para más investigaciones.

El aporte a la región fue comprender conceptos de motivación académica y su influencia en el rol estudiantil y en la docencia con población de la Orinoquía.

Limitaciones

Dada la situación de global referida a la pandemia del covid-19, la mayor limitación fue el nulo contacto desde la presencialidad a la hora de socializar la investigación y el instrumento EME-28, lo que pudo haber sido causa para una baja representación estudiantil. Lo que lleva a la segunda limitación, la cual fue, la no validación externa. No obstante, se desarrollaron estrategias como la adaptación del instrumento a medio magnético, junto con el consentimiento informado, campañas

de promoción sobre la intención investigativa, y una prueba piloto para validar la claridad del aplicativo. Lo que generó datos que explican cómo repercute el aislamiento social en la motivación académica. Lo anterior de acuerdo con los estándares éticos que enmarcan la investigación con personas.

Sugerencias

El aislamiento social repercute en la motivación de los estudiantes, en ese sentido la dificultad que se presenta en tiempos de pandemia exige a los programas de formación integral, como a docentes e IES, generar estrategias que se enfoquen en disminuir factores facilitadores a que la motivación al logro se acerque a la ME identificada.

Con respecto a lo mencionado en la discusión, el presente trabajo investigativo da apertura a nuevos caminos para futuras investigaciones, donde pueden correlacionar otras variables como el clima educativo, la actitud del docente, entre otras.

Para finalizar, es importante considerar dentro del currículo docente, construir e impulsar una motivación autodeterminada tanto en el estudiante como en el docente, el último, debido a que son los encargados de configurar el contexto donde se genera el aprendizaje.

Referencias

- Alcaldía de Villavicencio. (2020). Plan de Desarrollo municipal de Villavicencio 2020-2023: Villavicencio cambia contigo. Colombia: Villavicencio. p. 233. Recuperado de https://www.villavicenciocambiacontigo.com/wp-content/uploads/2020/03/proyecto-de-PDM-.pdf_compressed.pdf.
- Amador, N., Guízar, J., Briceño, I., Rodríguez, B. & Villegas, L. (2019). Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average. *Nova Scientia*, 12(1), 1-13. doi.org/10.21640/ns.v12i24.2251.
- Arteaga, M., Turtulici, R., León, J., Padrón, K. & César, R. (2015). Investigación empírico-analítica. investigación en ciencias sociales en el siglo XXI. Recuperado de <https://sites.google.com/site/investigacioncsociales/investigacion-empirico-analitica>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. The exercise of control. Nueva York: Freeman.
- Barragán, H. (2010). *Epistemología*. Bogotá: Colombia. Ediciones Usta.
- Batista, M., Castuera, R. J., Roman, M. L., Carrón, M. I. A., & Muñoz, S. L. (2017). Self-determined motivation and life satisfaction in Portuguese veterans athletes. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 124-129. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100025.pdf>.
- Belmont (1979). *Informe de Belmont. Observatori d Biotica iDret*. España: Barcelona. Recuperado de: <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Beltrán, I. (2019). Un análisis empírico de los determinantes de la implicación académica del estudiantado universitario. *TCyE*, 12, 47-66. Recuperado de <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/241>
- Burgueño, R., Sicilia, A. & Medina, C. (2018). Motivación educativa del profesorado de educación secundaria durante su periodo de formación inicial docente. *EDUFOR*, 3(7), 3-15. DOI: <http://dx.doi.org/>.
- Byrne, B. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 18(2). Recuperado de <https://psycnet.apa.org/search/results?term=Byrne,%20Barbara%20M.&latSearchType=a>.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología*

- latinoamericana*, 25, 98-11. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/1208/1076>.
- Cañón, A. (2019). Currículo y formación del psicólogo (línea de investigación). Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Carrasco, H., Fernández, S., Reigal, R., Leiva, J. & Amador, F. (2019). Influencia de las necesidades psicológicas básicas en los hábitos de práctica físico-deportiva de escolares de la comuna de Valparaíso. *Revista iberoamericana del ejercicio y el deporte*, 14(2), 121-125. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7361748>
- Casal, J. & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Epidem*, 1(5), 5. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/49963657/TiposMuestreo1.pdf>.
- Castillo, N., López, J., Tomás, I. & Balaguer, I. (2017). Relación del clima empowering con la motivación autodeterminada a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. *Psicología del Deporte*, 16(3), 33-39. Recuperado de http://fod.uanl.mx/pfce/Relaci%C3%B3n_Clima_Empowering_Motivaci%C3%B3n.pdf
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2017). Página principal acerca de Uniminuto. Página web. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/>
- Corporación Universitaria del Meta. (s.f). Página principal La Unimeta. Página web. Encontrado en: <http://www.unimeta.edu.co/>
- Corporación Universitaria de Colombia Ideas. (2019). Página principal bienestar y nosotros. Página web. Recuperado de: <https://ideas.edu.co/>
- Congreso de la República de Colombia. (28 de diciembre de 1992). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. [Ley 30 de 1992]. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf.
- Congreso de la República de Colombia. (9 de junio de 2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. [Ley 1753 de 2015]. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículos 15, 20 y 74. Recuperado de <https://pdpa.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley general de la educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000259.pdf>

- Chiesa, M. (1994). Radical behaviorism: The philosophy and the science. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1j_CppCSzJHpxfMxfoVy8VKcD7vQE3SAD/view?ts=5cc34121
- Christopher, N., Ryan, R. & Deci, E. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Revista de investigación en personalidad*, 43. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2736104/>
- Cruz, S., Romero, D., De Iturbide, M., Ortiz, M., Miranda, M. & Bezanilla, M. (2016). La deserción escolar como resultado de las percepciones y expectativas académicas para el trabajo escolar. *Revista científica electrónica de psicología ICSa-UAEH*, 13. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/jose_bezanilla/publication/299534067_la_desercion_escolar_como_resultado_de_las_percepciones_y_expectativas_academicas_para_el_trabajo_escolar/links/56fd9e9408ae1408e15b325b/la-desercion-escolar-como-resultado-de-las-percepciones-y-expectativas-academicas-para-el-trabajo-escolar.pdf.
- 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.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. doi:10.1037/a0012801.
- Deci, E. & Ryan, R. (2015). Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 4, p. 486. Doi:10.1016/b978-0-08-097086-8.26036-4.
- Deci, E., Robert, J., Vallerand, L., Pelletier & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective, *Educational Psychologist*, 26:3-4, 325-346, DOI: 10.1080/00461520.1991.9653137.
- De Liz, C. M., da Silveira Viana, M., Dominski, F. H., & Andrade, A. (2018). Physical exercise in gyms: perspectives of the self-determination theory. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 13(2), 235-243. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6543406>.
- Díaz, E. (2018). Fortalecimiento de la autodeterminación en estudiantes universitarios de primer año, identificados con bajos niveles de motivación intrínseca, como estrategia complementaria para enfrentar la deserción. (tesis de maestría, Universidad Católica De La Santísima Concepción). Recuperado de repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1392.

- Dinero. (14 de agosto de 2020). Deserción en educación superior subirá 24% en segundo semestre. Citado de <https://www.dinero.com/pais/articulo/desercion-en-educacion-superior-en-el-segundo-semester-de-2020/295806>.
- Echevarría, H. (2016). Investigación descriptiva. *Los diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. 111-113. Argentina: UniRio. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-166-1.pdf>.
- Echevarría, H. (2016). El proceso de investigación. *Los diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. 46. Argentina: UniRio. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-166-1.pdf>.
- Erazo, O. (2018). Programa de hábitos escolares para mejorar el bajo rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de un colegio público de Popayán Colombia. *Encuentros*, 16(2). Doi: <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v16i02.923>.
- Espada, M. (2002). La motivación en el mundo de la empresa. *Nuestro motor emocional la motivación*. 24. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- Feri, R., Soemantri, D., & Jusuf, A. (2016). The relationship between autonomous motivation and autonomy support in medical students' academic achievement. *International journal of medical education*, 7, 417. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5203800/>
- Ferreira, A. (2017). Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje. (Tesis para optar por el título de magister en Psicología). Lima; Peru. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9118/Ferreira_%20D%C3%ADaz_Motivaci%C3%B3n_acad%C3%A9mica_relaci%C3%B3n.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Gil, J., Fuster, F., Norabuena, R., Maldonado, H., Norabuena, E. & Hernández, R. (2019). Academic motivation and its influence on the development of the abilities of students in the area of english. *Revista de Psicología*, 15(30). Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9594>
- Gobierno de Colombia. (2020). Salud mental: la importancia de tus emociones. Recuperado de <https://coronaviruscolombia.gov.co/Covid19/aislamiento-saludable/salud-mental.html>

- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10, 16. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>.
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2015). La disminución de la motivación académica durante la adolescencia: un análisis de cohorte longitudinal acelerado sobre el efecto de la satisfacción de las necesidades psicológicas. *Psicología educativa*, 36 (9), 1691-1705. doi: 10.1080 / 01443410.2015.1113236
- Grajeda, A., & Cangahuala, S. (2019). Percepción de la motivación académica docente y rendimiento académico en estudiantes de sexto de primaria de un distrito limeño. *Revista de investigación en psicología*, 22(1), 79-94. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/16583>
- Haerens, L., Krijgsman, C., Mouratidis, A., Borghouts, L., Cardon, G. & Aelterman, N. (2018). How does knowledge about the criteria for an upcoming test relate to adolescents' situational motivation in physical education? A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 1(19). doi:10.1177/1356336x18783983
- Hernández, C., Fernández, C. & Baptista, P. (1991). Definición del tipo de investigación a realizar: básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En Casas, Ma. (coord.), *Metodología de la investigación*. México: MCGRAW-HILL.
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M. Vizcarra, J. & Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un Enfoque empírico y analítico. *Industrial data*, 6 (1), 23-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/816/81606104.pdf>.
- Jaramillo, D. (2016). Factores motivacionales intrínsecos asociados con el ingreso del género femenino al programa de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás seccional Bucaramanga. (trabajo de grado). Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4877>.
- Juárez, M. (2011). Factores de la teoría motivacional de auto determinación de Deci y Ryan presentes en la residencia naval de Veracruz. *Revista Observatorio Calasanz*, 2(4), 197-219. Recuperado de https://ideas.repec.org/a/ucc/reveco/num_4_feb_2011_001.html.
- Lamoneda, J. & Huertas, J. (2019). Necesidades psicológicas básicas, organización deportiva y niveles de actividad física en escolares. *Psicología del Deporte*, 28(1), 115-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6805894>

- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. La salud mental de las personas jóvenes en España, 84, 66-81. recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ84-06.pdf>.
- Ley 1090. (2006). Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Ministerio de la Protección social. Bogotá, Colombia. 6 de septiembre 2006. Recuperado de: https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Investigacion/Docs_Comite_Etica/Ley_1090_2006_-_Psicologia_unisabana.pdf
- Leyton, M., Batista, M. y Jiménez-Castuera, R. (2019). Modelo de predicción de estilos de vida saludables en estudiantes de educación física basado en la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica* (Ed. Inglesa). doi: 10.1016 / j.psicoe.2019.05.002
- Lillard, A (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31(4), 939-965.
- Litalien, D, Morin, A., Gagné, M., Vallerand, R., Losier, G, & Ryan, R. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 67–82. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.010>.
- Masso, J., Pérez, D. & Sánchez, K. (2019). Variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes universitarios. (Trabajo de grado). Universidad Santo Tomás, Villavicencio, Colombia. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/18168>.
- Matas, A. (2012). Introducción a la investigación en ciencias de la educación, p. 26. Recuperado de <http://www.jprades.net/wp-content/uploads/2012/11/Introduccio%C3%8Cn-a-la-investigacio%C3%8Cn-en-Ciencias-de-la-Educacio%C3%8Cn.pdf>.
- Méndez, A., Cecchini, J., Fernández, J., Méndez, D. & Prieto, J. (2017). Metas de logro 3 × 2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 150–156. doi: 10.1016/j.psicod.2017.05.001.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Misión y visión. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Ministerio/Informacion-Institucional/89266:Mision-y-Vision>.
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de julio de 2019). Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro del Decreto 1075 de 2015. [Decreto 1330 de 2019]. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Boletín de salud mental análisis de indicadores en salud mental por territorio. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-onsm-abril-2018.pdf>.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (28 de octubre de 2020). Todos a cuidar nuestra salud mental durante la COVID-19. Recuperado por <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Todos-a-cuidar-nuestra-salud-mental-durante-la-COVID-19.aspx>
- Moreno, Cuevas, Cortés & Morales. (2016). Intervención con madres de nadadores para desarrollar y promover la autodeterminación de sus hijos. *Psicología del deporte* 28(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5529629>
- Modroño, C & Guillen, F. (2016). Motivation and self-concept in windsurfers: A study of professional and recreational participants. *Revista de psicología del deporte* (25). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/9bbbd1fc60c35762ccd696a0b3b17c8f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4385535>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 52-68. Recuperado de: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.1.941
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 154-155. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/510/525>.
- Núñez, J., Albo, J. & Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Èchelle de Motivation en Education. *Psicothema*, 17, 334-349. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3110>.
- Núñez, J., Albo, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Revista interamericana de Psicología*, 40(3). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26508430_Validacion_de_la_Escala_de_Motivacion_Educativa_EME_en_Paraguay.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93. Recuperado de:

- https://www.researchgate.net/profile/arturo_orbegoso/publication/311162177_la_motivacion_intrinseca_segun_ryan_deci_y_algunas_recomendaciones_para_maestros/links/5dc037dba6fdcc2128011bce/la-motivacion-intrinseca-segun-ryan-deci-y-algunas-recomendaciones-para-maestros.pdf.
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A. & Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en psicología Latinoamericana*, 26(2), 145-166. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242008000200004.
- Polanco, A. (2005). La motivación de los estudiantes universitarios. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <file:///C:/Users/Nicolas/Downloads/9157-Texto%20del%20art%C3%ADculo-36953-1-10-20150112.pdf>.
- Popper, K. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Editorial Tecnos: Madrid. Recuperado de: <http://www.raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Popper%20Karl%20-%20La%20Logica%20de%20la%20Investigacion%20Cientifica.pdf>.
- Ramos, J. (2017). Autoeficacia percibida y motivación de logro académico en estudiantes de II ciclo 2016 (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/16137>.
- Ramírez, J; Castro, D; Lerman, C; Yela, F. & Escobar, F. (2020). Consecuencias de la pandemia Covid 19 en la salud social asociadas al aislamiento social. *Scielo*, 1-22. Doi: 10.1590/SciELOPreprints.303.
- Reeve, J. (2009). Motivaciones intrínsecas y extrínsecas. En Rocha, M. (coord), *Motivación y Emoción* (pp. 81-105). México D.F: McGRAW-HILL.
- Reyes, I. & Segura, R. (abril, 2019). “Alternativa metodológica para favorecer la autodeterminación en la continuidad de estudios en carreras pedagógicas. Una experiencia en el centro Universitario Municipal de Calixto García”. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/04/autodeterminacion-carreras-pedagogicas.html>.
- Ricard, N. & Pelletier, L. (2016). Abandono de la escuela secundaria: el papel del apoyo de autodeterminación de padres y maestros, amistades recíprocas y motivación académica. *Psicología educativa contemporánea*, 44-45, 32-40. doi: 10.1016 / j.cedpsych.2015.12.003.

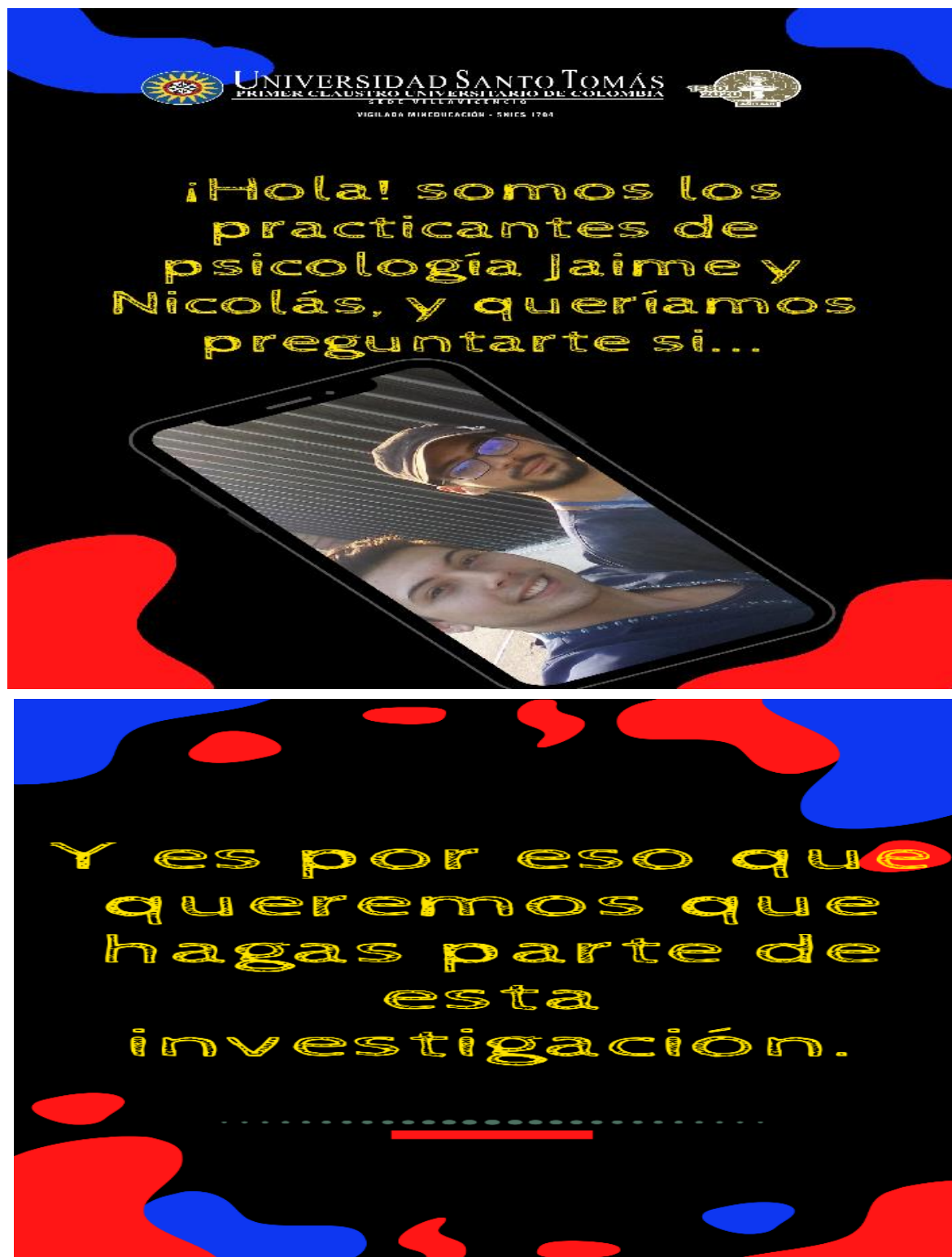
- Ross, M., Perkins, H. & Bodey, K. (2016). Motivación académica y autoeficacia en alfabetización informacional: La importancia de un simple deseo de saber. *Investigación en Biblioteconomía y Documentación*, 38 (1), 2–9. doi: 10.1016 / j.lisr.2016.01.002
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). La teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, en el desarrollo social, y el bienestar. *American psychologist*, 55(1). DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68.
- Sarmiento, M. (1999). *Como aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender: psicología educativa y del aprendizaje*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Scopus. (2018). Analyze search results. Recuperado de: <https://www-scopus-com.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/term/analyzer.uri?sid=8763e80aa497bef2f4960c37947eeb5a&origin=resultslist&src=s&s=author-name%28%22deci%22%29+and+pubyear+%3e+1969+and+pubyear+%3c+2021&sort=r>.
- Sheldon, K. & Kasser, T. (2001). Goals, congruence and positive well-being: New empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 30-50. doi: 10.1177/0022167801411004.
- SPADIES. (2016). estadísticas de deserción año 2016. recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-357549_recurso_4.xlsx
- SPADIES. (s.f.). Glosario. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Zona-de-Ayuda/254707:Glosario>
- SPADIES. (2018). Estadísticas de deserción. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Informacion-Institucional/357549:Estadisticas-de-Desercion>
- Stover, J., Bruno, E., Uriel, F. y Fernández, L. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4835/483555396010>
- Tomás, J. y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Trigueros, R., Gómez, N., Aguilar, J., & León, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo

- en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232. Recuperado de: <https://revistas.um.es/cpd/article/view/347631>.
- Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>.
- Universidad Santo Tomás. (2004). Proyecto educativo institucional PEI. Universidad Santo Tomás, p.6. Recuperado de <https://www.ustavillavicencio.edu.co/index.php/universidad/enlaces-institucionales/proyecto-educativo-institucional-p-e-i>.
- Universidad Santo Tomás. (2020). Página principal presentación, misión y programas de pregrado. Página web. Recuperado de <https://www.ustavillavicencio.edu.co/>
- Universidad de los Llanos. (2016). Página principal historia. Página web. Recuperado de <https://www.unillanos.edu.co/>
- Universidad de los llanos. (2010a). Página principal misión y visión. Recuperado de <https://www.unillanos.edu.co/index.php/mision-y-vision>
- Universidad de los llanos. (2010b). Página principal programas de pregrado. Recuperado de <https://www.unillanos.edu.co/index.php/programas/pregrados>
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2018). Página principal institucional. Recuperado de <https://www.ucc.edu.co/Paginas/inicio.aspx>.
- Valås, H., & Sovik, N. (1994). Variables affecting students' intrinsic motivation for school mathematics: Two empirical studies based on Deci and Ryan's theory on motivation. *Learning and Instruction*, 3(4), 281–298. doi:10.1016/0959-4752(93)90020-z
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. & Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf>.
- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W., & Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: The conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 771–794. doi:10.1016/j.psychsport.2006.04.006
- Vélaz, J. (1996). La motivación y los motivos. *Motivos y motivación en la empresa* (pp. 19-28). Madrid: Díaz de Santos S.A.

- Vergara-Morales, J., Valle Tapia, M. D., Díaz Mujica, A., Matos Fernández, L., & Pérez Villalobos, M. V. (2019). Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21(1), 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2019.21.e37.2131>.
- Wu, Y., Li, C., & Khoo, S. (2015). Predicting Future Volunteering Intentions Through a Self-determination Theory Perspective. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 27(3), 1266–1279. doi:10.1007/s11266-015-9570-6.
- Wo, A. (2011). La motivación, factor clave para el éxito en la educación a distancia en la UNED. *Espiga*, 21, 143-153. Doi: <https://doi.org/10.22458/re.v10i21.1024>.
- Zamora, J. (2000). El naturalismo científico de Ronald Giere y Philip Kitcher, un ensayo de comparación crítica. *Revista de filosofía*, 13(24), 169-190. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/HF_Ciencia_IHF/IHF_116.pdf.

Anexos

Anexo A. Campaña publicitaria del instrumento (primera y última imagen).



Anexo B. Consentimiento informado en formato audiovisual y escrito.

← → ↺ ↻ docs.google.com/forms/d/1qjWkipwVIs_yC0qX34n-PQvNtgJZSLz41EjbQYqdxY/edit

Aplicación de motivación académica EME-28

Preguntas Respuestas 136 Puntos totales: 0

Consentimiento en formato Audiovisual.



Preguntas Respuestas 136 Puntos totales: 0

Consentimiento en formato escrito.

Has sido invitado a vincularse como participante en el trabajo de grado titulado "Motivación académica de estudiantes universitarios de pregrado de Villavicencio", supervisado por la docente de la facultad de Psicología Lina María Pacheco Palencia y desarrollado por los estudiantes Nicolás Francisco Galindo Cuervo y Jaime Eduardo Vela Palacios, también de la facultad de Psicología, y practicantes en Psicología Educativa de la Unidad de Desarrollo Integral del Estudiante (UDIES). La investigación nace como un interés de los estudiantes que la desarrollan, por entender los resultados académicos de la población universitaria, reflejados en su implicación en el rol estudiantil, su participación en procesos académicos y por sobre todo el desarrollo personal y bienestar psicológico que se encuentran inmersos en la consecución de Metas de Vida, y que se pueden ver afectados en sus procesos de permanencia y/o adaptación durante los años de formación. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es (a) determinar el tipo de motivación académica que tienen los estudiantes universitarios de Villavicencio, (b) reconocer una de las razones por las cuales el estudiante se involucra en su proceso académico, (c) proponer al sistema educativo retroalimentación del estado de la motivación educativa y proporcionar estrategias para mejorarla y fortalecer las estrategias de acompañamiento que brinda UDIES. En últimas, la intención de los investigadores es fortalecer la autonomía en el proceso académico, tal como lo propone los Modelos Pedagógicos de las instituciones de educación superior IES. Para lograr el objetivo, se empleará el cuestionario de datos sociodemográficos y otro denominado Escala de Motivación Estudiantil -EME-28 de Vallerand, et al (1989) validado al español y a Latinoamérica por Nuñez et al (2005), Nuñez et al (2006). En el cual, se evalúan tres tipos de motivación. La aplicación de instrumentos de evaluación se considera en atención a la Ley 1090 de 2006 (por la cual se regula el ejercicio del Psicólogo en Colombia).

Criterios de inclusión: (Para participar debes).

1. Estar actualmente vinculado/a como estudiante de pre-grado en la Villavicencio.
2. Estar cursando entre tercer a décimo nivel.
3. Ser mayor de edad.
4. NO presenten problemas de salud mental diagnosticado.
5. Sólo desarrollar la actividad académica.

Criterios de exclusión: (no puedes participar si).

1. Desarrollar más ocupaciones a la de estudiante (por ejemplo, encontrarse laborando formalmente).
2. Ser menor de edad.
3. Estar entre primero o segundo semestre.

Procedimiento de la investigación :

1. Informar a los participantes del proceso.
2. Aceptación o no del consentimiento informado.
3. Quienes acepten participar, diligenciarán los cuestionarios en un aproximado de 15 minutos, con una prolongación máxima de 20 minutos.

Anexo C. Ítems de la prueba eme-28 (Núñez, Albo y Navarro, 2005).

EME-28

Por favor, indica con una “X”, en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las **razones por las que asistes a la universidad**.

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 el Bachillerato/FP 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