



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC), EXPECTATIVAS
ACADÉMICAS, AFRONTAMIENTO Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS POST PANDEMIA**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:
JOSÉ FRANCISCO DE LA CRUZ GARCÍA**

JURADO DE EXAMEN

**DIRECTOR: DR. CÉSAR AUGUSTO DE LEÓN RICARDI
ASESOR: DR. FAUSTO TOMÁS PINELO ÁVILA
ASESORA: MTRA. MARÍA DE LOS REMEDIOS ALMA GOPAR SILVA
SINODAL: MTRO. MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ VILLEGAS
SINODAL: MTRO. GABRIEL MARTIN VILLEDA VILLAFÑA**

**TESIS REALIZADA Y FINANCIADA POR PARTE DEL PROYECTO PAPIME
PE307222**

CDMX, OCTUBRE 2022





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, al proyecto PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación), con clave PE307222, titulado “Escala de motivación académica en contextos de educación en línea y a distancia” por permitirme la realización y conclusión de este gran proyecto de investigación.

Así mismo, de manera especial agradezco al responsable del proyecto y director de tesis, el Dr. César Augusto De León Ricardi, ya que gracias a él ha sido posible la realización de esta investigación, y ha sido un excelente guía para continuar mejorando cada día.

Igualmente agradezco a mi familia; mi padre, mi madre y mi hermana por su constante apoyo a culminar este sueño que en un principio parecía lejano. Así mismo a mis mascotas que me acompañaron en mis noches de desvelo.

A mis increíbles amigos Denisse, Kennia, Leticia, Jaime y Marco quienes hicieron amena y divertida mi estancia en la universidad, gracias por los tiempos de convivencia.

A mis profesores de la carrera con quienes tuve la oportunidad de coincidir en clases y que forjaron en mí una visión crítica y al mismo tiempo reflexiva sobre el mundo, brindándome herramientas que muy seguramente me serán útiles a lo largo de mi vida.

De la misma manera quiero agradecer a aquellos profesores quienes encausaron mi camino haciendo que despertara en mí el interés por la investigación, gracias, profesoras Blanca Ivet Chávez Soto, Raquel Rodríguez Alcántara, Silvia Mercado Marín, profesor Rubén Torres Agustín y profesor Miguel Ángel Jiménez Villegas.

A Itziri Estrada por su amistad que me brindó a pesar de circunstancias adversas

A Laura Tentle por su apoyo constante desde que comenzó este sueño que hoy se ha realizado satisfactoriamente.

Finalmente, quiero agradecer a todas aquellas personas que estuvieron al pendiente de mis avances no solo académicos sino también personales, compañeros que conocí en la carrera, en el viaje de graduación, en la cena de gala y situaciones diversas en las cuales pude tener momentos muy gratos que atesoraré por siempre.

¡Muchas gracias!

Este no es el fin... sino el comienzo.

“Pregúntate si lo que estás haciendo hoy te llevará al lugar en el que quieres estar mañana”

-Walt Disney

Índice

Agradecimientos	1
Índice	3
Resumen	8
Introducción	9
Justificación	14
Capítulo 1. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	16
Definición de Tecnología	16
Definición de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	17
TIC en la educación	18
Actitud hacia el uso de las TIC	19
Investigación actual de las TIC y la motivación académica	19
Capítulo 2. Expectativas académicas	23
Definición de expectativas	23
Teoría Cognitiva Social (TCS)	23
Capacidad simbolizadora	24
Capacidad de previsión	25
Capacidad vicaria	26
Capacidad autorreguladora	27
Capacidad de autorreflexión	28
Teoría Social Cognitiva de la Carrera (TSCC)	28
Autoeficacia	29

	4
Expectativas académicas de resultado	29
Investigación actual de las expectativas y motivación académica	30
Capítulo 3. Afrontamiento	32
Antecedentes teóricos	32
Enfoques tradicionales	32
Enfoque de la experimentación animal	32
Enfoque psicoanalítico	33
Definición de afrontamiento	33
Tipos de afrontamiento	34
Afrontamiento centrado en el problema	34
Afrontamiento centrado en la emoción	35
Estrategias de afrontamiento	35
Confrontación	35
Distanciamiento	36
Autocontrol	36
Búsqueda de ayuda o apoyo social	36
Aceptación de la responsabilidad	36
Escape-evitación	37
Planificación	37
Reevaluación positiva	37
Investigación actual de afrontamiento y motivación académica	38

	5
Capítulo 4. Motivación	40
Definiciones de motivación	40
Enfoques teóricos	42
Enfoque biológico	43
Enfoque psicoanalítico	44
Enfoque conductista	44
Enfoque cognitivista	45
Teorías del estudio de la motivación	45
Teoría de la Autodeterminación (TAD)	46
Tipos de motivación	46
Amotivación	47
Motivación intrínseca:	47
Motivación intrínseca hacia el conocimiento	48
Motivación intrínseca hacia el logro	49
Motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes	49
Motivación extrínseca	49
Regulación externa	51
Regulación introyectada	51
Regulación integrada	52
Motivación académica	52
Componente de expectativa	53

	6
Componente de valor	53
Componente afectivo	53
Investigación actual de la motivación académica	54
Capítulo 5. Método	58
Planteamiento del problema	58
Pregunta de investigación	58
Objetivo	59
Objetivos específicos	59
Hipótesis	59
Tipo de estudio	60
Variables	60
Operacionalización de variables	60
Actitud hacia el uso de las TIC	60
Expectativas académicas de resultado	61
Afrontamiento de estrés académico	61
Motivación académica	61
Población	61
Participantes	61
Criterios de inclusión	62
Criterios de exclusión	62
Instrumentos	62

	7
Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC)	62
Escala de Expectativas Académicas de Resultados (EEAR)	63
Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA)	64
Escala de Motivación Educativa (EME)	64
Procedimiento	65
Análisis estadístico	65
Capítulo 6. Resultados	66
Capítulo 7. Discusión	78
Capítulo 8. Conclusión	80
Referencias	82
Anexos	91
Datos sociodemográficos	92
Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC)	94
Escala de Expectativas Académicas de Resultados (EEAR)	95
Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA)	96
Escala de Motivación Educativa (EME)	98

Resumen

El **objetivo** de la investigación fue identificar la relación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), expectativas académicas, afrontamiento y motivación académica en estudiantes universitarios de octavo semestre de la carrera de psicología de la FES Zaragoza-UNAM en un periodo post pandemia. Se planteó una **metodología** con enfoque cuantitativo, de alcance predictivo, transversal, realizado en una sola muestra. **Participaron** 108 estudiantes de octavo semestre de la carrera de psicología de la FES Zaragoza-UNAM, con una edad promedio de 23 años (DE= 1.82). Se utilizaron **cuatro escalas tipo Likert**: Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC), Escala de Expectativas Académicas de Resultados (EEAR), Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) y la Escala de Motivación Educativa (EME). Se realizaron los siguientes **análisis estadísticos**: Correlación de Pearson y regresión lineal múltiple paso a paso, por medio del programa SPSS en su versión 25. **Resultados**. Se encontró que la búsqueda de apoyo predice el 6% de varianza de la dimensión amotivación; por otra parte, las expectativas académicas extrínsecas junto a la planificación predicen la motivación regulación externa un 29% y la motivación regulación identificada un 37%, así mismo, al agregar la dimensión búsqueda de apoyo, estas tres predicen la motivación intrínseca al conocimiento un 28%; por otro lado la reevaluación positiva junto a las expectativas académicas extrínsecas predicen un 37% la motivación intrínseca al logro, y la reevaluación positiva junto a las expectativas académicas extrínsecas predicen la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes un 24%, finalmente, en conjunto las expectativas académicas intrínsecas y extrínsecas predicen el 25% de la varianza de motivación regulación introyectada. **Conclusión**. Las expectativas académicas y las estrategias de afrontamiento son las variables que predicen en mayor medida la motivación académica.

Palabras clave: TIC, expectativas, afrontamiento, motivación académica, post pandemia.

Introducción

La motivación académica se ve implicada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Históricamente se le ha visto como un predictor importante en el desempeño escolar ya que impulsa a la realización óptima de actividades en el aula y fuera de ella. Así mismo, desde mediados del siglo XX se ha observado que factores internos y externos influyen en la presencia de motivación en el estudiantado para realizar actividades dentro y fuera del aula; por una parte, se encuentran factores cognitivos como estrés, ansiedad, capacidad de afrontamiento y expectativas académicas, mientras que, condiciones sociales, sanitarias, económicas, disponibilidad de recursos y recientemente la presencia de herramientas y recursos tecnológicos forman parte de factores externos al individuo los cuales influyen en su nivel de motivación académica. No obstante, estos factores pueden influir de manera positiva como negativa en el estudiante dependiendo de la forma en la cual se presenten, lo cual se observa en la disposición para llevar a cabo actividades dentro de su formación académica.

Investigaciones recientes mencionan las consecuencias psicológicas, educativas y motivacionales que tuvo la suspensión de actividades académicas a lo largo de los meses del año 2020 por parte de las instituciones educativas, esto como consecuencia de la propagación de la pandemia por COVID-19 reportada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 31 de diciembre de 2019 (OMS, 10 de noviembre de 2020).

De manera particular, la UNAM, el día 16 de marzo del 2020, por medio de un boletín informativo, comunicó la suspensión paulatina de actividades académicas presenciales en los diferentes *campi* (UNAM, 16 de marzo de 2020). Esto significaba que a partir de ese momento las clases serían impartidas a distancia, por lo que las actividades prácticas serían suspendidas dada la complejidad y la gravedad de la situación sanitaria.

Debido a lo anterior, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza-UNAM) en la cual se imparten las carreras de Biología, Cirujano Dentista, Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, Enfermería, Ingeniería Química, Médico Cirujano, Nutriología, Psicología, Química Farmacéutica Biológica, suspendió todas sus actividades presenciales, en los tres *campi*, así como en las clínicas universitarias y en las unidades de posgrado. En consecuencia, la plantilla conformada de 12,359

estudiantes en el ciclo escolar 2020 (1 de septiembre de 2019 a 31 de julio de 2020) tuvo que verse en la necesidad de tomar sus clases a distancia de forma virtual, lo anterior de acuerdo con el segundo informe de la FESZ (2020).

Es así que, durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 los estudiantes estuvieron aislados de las actividades presenciales, así como de prácticas importantes en sus respectivas carreras (atención a pacientes en los servicios de odontología y psicología). Esto dio pauta a que los estudiantes tuvieran que redoblar esfuerzos cognitivos y conductuales, además de económicos, personales y sociales, ya que su aprendizaje se comenzaba a ver afectado.

No obstante, gracias al avance en la campaña de vacunación a nivel federal, la Comisión Especial de Seguridad del Consejo Universitario de la UNAM, a mediados del segundo semestre del año 2021, comenzó la planeación del regreso a las actividades presenciales en los diferentes *campi*. El 16 de noviembre de 2021 a través de la Gaceta UNAM, se publicaron los lineamientos a seguir con el fin de comenzar la reincorporación de actividades universitarias, resguardando la salud de los docentes y estudiantes, que comenzarían a regresar a prácticas presenciales en los distintos *campi*. En aquella publicación se hizo énfasis que el regreso paulatino era gracias a que para finales del año 2021 se reportaba un 70% de avance en la vacunación de la población mayor de 18 años, permitiendo que los directivos de las diferentes facultades comenzaran a planear el regreso de los estudiantes a sus aulas de clase de manera presencial (Comisión Especial de Seguridad del Consejo Universitario, 2021).

De manera particular, el Consejo Técnico de la FESZ, el día 26 de enero del 2022 llevó a cabo una sesión extraordinaria por videoconferencia en la cual se analizó y aprobó la propuesta de regreso a clases presenciales de las distintas carreras. La propuesta aceptada dictaba que el inicio del semestre 2022-2 (enero a junio 2022) comenzaría en modalidad en línea y a distancia, sin embargo, se detallaba que el regreso a las actividades presenciales sería de manera escalonada, determinadas carreras iniciarían su incorporación de manera casi inmediata, entre el 8 al 14 de febrero (Biología-campus III, Cirujano Dentista, Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, Enfermería, Médico Cirujano, Nutriología, Psicología-campus III) mientras que otras lo harían de manera posterior (Biología-campus II, Ingeniería Química, Química Farmacéutica Biológica)

entre 21 y 28 de febrero. La carrera de Psicología de campus I sería la última en incorporarse el día 7 de marzo del 2022 (H. Consejo Técnico FESZ, 2022).

En este punto, cabe hacer énfasis en el tiempo de reincorporación a actividades presenciales, ya que mientras las demás carreras tendrían en promedio 14 semanas de clases presenciales, la carrera de psicología de campus I, impartida en la CDMX (12 semanas presenciales) fue la que tardó más en comparación con la que se imparte en campus III en el estado de Tlaxcala con un semestre totalmente presencial (16 semanas presenciales).

Lo anterior, implicaba que los estudiantes de psicología en campus I siguieran tomando sus clases en línea, recordando que, con esta decisión, los docentes de la carrera tuvieran un menor tiempo para llevar a cabo prácticas, así como actividades complementarias a la carrera.

Si bien esta decisión estuvo mediada por la situación sanitaria de cada estado de la república mexicana, ello tuvo consecuencias en las actividades académicas de los estudiantes de la carrera de psicología del campus mencionado anteriormente, específicamente las prácticas supervisadas que se llevan a cabo en las áreas de psicología educativa, clínica, social y laboral.

Con base en lo anterior, cabe cuestionarse los efectos que esto pudo haber producido en la motivación académica de los estudiantes de psicología; de manera específica en los estudiantes que se encontraban a punto de egresar, en su octavo y último semestre de la carrera, ya que los dos años de aislamiento impidieron que pudieran llevar a cabo las prácticas que están programadas en el plan de estudios de la carrera.

Por lo tanto, la presente investigación se sitúa en un contexto universitario post pandemia por COVID-19. Específicamente, este proyecto parte de una revisión teórica en la cual se menciona la presencia de problemas de salud mental en estudiantes a nivel internacional durante el confinamiento (Fierro & Piedrahita, 2021). Asimismo, durante las clases a distancia, se reportó que los estudiantes se vieron en la necesidad de familiarizarse y adaptarse al uso de plataformas digitales para el desarrollo de sus tareas, así como ampliar su conocimiento acerca del manejo de herramientas y recursos informáticos y virtuales. Lo anterior tuvo consigo actitudes diversas acerca del uso

constante de herramientas digitales en la educación por parte de los mismos estudiantes, siendo en su mayoría una aprobación por la incorporación de estas mismas herramientas (Gil-Villa et al., 2020).

En México, se llevaron a cabo investigaciones acerca de aspectos de rendimiento académico y salud mental en estudiantes durante del confinamiento, hallando así, cifras alarmantes respecto a la forma en la cual los estudiantes se veían afectados mentalmente, presentando problemas de estrés, ansiedad, depresión, así como una diversidad de problemas relacionados al confinamiento y a la excesiva cantidad de actividades académicas a realizar en un tiempo limitado (González, 2020). La pregunta central de la presente investigación es ¿Cuál es la relación entre la actitud hacia el uso de las TIC, afrontamiento y expectativas de resultado con la motivación académica de los estudiantes de psicología de la generación 2019-2022 de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM en el marco de regreso a clases presenciales post pandemia? De esta manera, las hipótesis consideran la posible relación de las variables independientes las cuales fueron TIC, expectativas académicas y afrontamiento, con la motivación académica, teniendo en cuenta las dimensiones que cada variable presenta. El objetivo que se planteó fue identificar la relación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), expectativas académicas, afrontamiento y motivación académica en estudiantes universitarios de octavo semestre de la carrera de psicología de la FESZ.

Para llevar a cabo el trabajo de investigación, el documento se ha estructurado en ocho capítulos. En el capítulo I “Tecnologías de la Información y Comunicación” se abordan conceptos relacionados a las tecnologías en el campo educativo, así como antecedentes históricos respecto al uso que se ha dado de estas. En el capítulo II “Expectativas académicas” se hace una revisión teórica de anteriores definiciones de expectativas. De igual modo se describen aquellas teorías desde las cuales se han abordado las expectativas académicas, dentro de ese mismo capítulo se hace mención del concepto de autoeficacia, el cual resulta ser un factor importante para la comprensión de las expectativas académicas, así mismo, se retoma el concepto de expectativas de resultado, el cual da explicación de las expectativas académicas, surgiendo el concepto denominado expectativas académicas de resultado. Posteriormente, en el capítulo III

“Afrontamiento” se hace una aproximación sobre los antecedentes teóricos que han explicado el concepto de afrontamiento y desde los cuales han surgido enfoques psicológicos para entender la complejidad de este, lo que conlleva a dar una explicación breve acerca de los tipos de afrontamiento que se han reportado en la literatura, así como de las estrategias de afrontamiento que mayormente ocupan las personas en situaciones estresantes. En el capítulo IV “Motivación” se tratan las definiciones, enfoques teóricos, perspectivas teóricas, así como tipos y subtipos de motivación hallados en la revisión teórica. Cabe destacar que se mencionan los conceptos relacionados a la motivación académica, así como de la investigación actual de esta temática.

La metodología empleada se detalla en el capítulo V “Método”, en este apartado se detalla el planteamiento del problema, así como la justificación, objetivo, hipótesis, tipo de estudio, variables, descripción de la población, instrumentos y análisis estadísticos empleados. Inmediatamente, en el capítulo VI “Resultados” se detallan los datos encontrados, así como la explicación de estos.

En seguida se encuentra el capítulo VII “Discusión”, apartado en el cual se retoman los datos encontrados y su relación con datos de investigaciones previas, otorgando un panorama amplio acerca de la relevancia del estudio. Finalmente, en el capítulo VIII “Conclusión” se hace una breve síntesis acerca de lo hallado en la investigación, así como alcances y limitaciones que se presentaron durante el desarrollo del proyecto.

Justificación

El tema de los efectos psicológicos y emocionales en estudiantes universitarios derivados del confinamiento por la pandemia por COVID-19 fue estudiado por diversos autores (Gil-Villa et al., 2020; González, 2020; Fierro y Piedrahita, 2021) hallando que durante aquel periodo de clases en línea la motivación de los estudiantes comenzaba a verse influenciada por factores tanto internos como externos a ello, afectando de manera directa su desempeño y sus expectativas de empleabilidad.

En la actualidad, los estudiantes universitarios se encuentran en una reincorporación a actividades presenciales, de tal forma que se ven en la necesidad de adaptarse nuevamente a un entorno en el cual la dinámica es totalmente diferente a las llevadas en línea y a distancia, requiriendo un mayor esfuerzo tanto cognitivo, físico, económico y personal con el fin de culminar su carrera universitaria. Es por ello la importancia de conocer si la motivación de estos estudiantes está asociada y es predicha por los factores reportados en la literatura como lo son las TIC, las expectativas académicas y el afrontamiento al estrés. La presente investigación dispuso de los recursos económicos, humanos y de fuentes de información necesarios para su elaboración.

En el aspecto educativo, la investigación sobre factores que inciden en la motivación de estudiantes en un periodo post pandemia busca mejorar la forma en la cual se impulsa a los estudiantes a tener un mejor desempeño académico, atendiendo las necesidades que poseen respecto a herramientas que ayuden a sus expectativas académicas y de inserción laboral. Asimismo, en el ámbito de la psicología educativa, los resultados buscan proporcionar un punto de partida desde el cual se comience la elaboración de cursos, talleres, así como de orientación psicológica a estudiantes quienes reporten problemas relacionados a su motivación a realizar actividades, así como un bajo rendimiento académico.

La investigación tiene una utilidad metodológica, ya que podrán realizarse futuras investigaciones con metodología similar o mixta, gracias a que los resultados obtenidos de la presente investigación posibilitan un análisis en conjunto, asimismo permiten comparaciones entre periodos temporales concretos, así como la realización de intervenciones a través de talleres o cursos.

En el aspecto disciplinario, el estudio pretende contribuir a los estudios que se realizan a nivel nacional sobre la importancia de la motivación en los estudiantes en los distintos niveles educativos, en particular en el nivel educativo superior, ya que la motivación es un elemento esencial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de futuros profesionistas, así como favorecer el desempeño y rendimiento en actividades prácticas de las distintas carreras universitarias.

Capítulo 1. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Definición de Tecnología

El término TIC (Tecnologías de la información y Comunicación) actualmente es utilizado de manera muy habitual por muchas personas y en muchos ámbitos, ya que la tecnología está en gran parte de nuestro día a día.

Sin embargo, que el término sea ampliamente utilizado de forma usual no significa que se tenga entendido del todo su significado y sobre todo lo que conlleva y la manera en la cual nos ayuda en nuestra vida cotidiana, ya sea en el ámbito personal, académico, laboral o en tareas domésticas, ya que como lo comunican Baelo y Cantón (2009) el término TIC posee poca claridad, por lo que inicialmente se debe definir qué es tecnología para posteriormente comenzar a indagar las distintas definiciones que han generado algunos investigadores respecto a este tema.

Primeramente, hay que definir lo que es tecnología. Etimológicamente y de acuerdo con la Real Academia Española (RAE), esta palabra proviene del griego τεχνολογία tecnología, la cual está compuesta por τεχνολόγος technólogos, de τέχνη téchnē 'arte' y λόγος lógos 'tratado'. De aquí se pueden obtener las siguientes definiciones: “conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”, “tratado de los términos técnicos”, “lenguaje propio de una ciencia o de un arte” y “conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto” (Real Academia Española, s.f.). De acuerdo con las definiciones presentadas, la tecnología se define como un conjunto de medios a través de los cuales se pueden conocer los avances en la ciencia, además de permitir un mayor uso de los descubrimientos y conocimientos que se generan en diversos ámbitos de investigación, así como instrumentos que faciliten la vida humana; así como la adquisición de conocimientos en diversas áreas.

Definición de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

A continuación, se describirán brevemente aquellas formas en las que se ha buscado definir a las TIC, teniendo como sinónimo Nuevas Tecnologías y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Chacón (2007) menciona que de manera general se entiende que las TIC o Nuevas Tecnologías son aquellos avances que han surgido del desarrollo tecnológico, lo cual comprende aspectos de informática, comunicación, ciencia, entre otros.

Del mismo modo Haag y Cummings (2010) mencionan que las tecnologías de la información (IT information technology por sus siglas en inglés) son cualquier herramienta informática que las personas utilizan para trabajar y organizar información.

Cabe recordar que las Tecnologías de la Información incluyen teléfonos celulares, además de asistentes digitales (PDA Personal Digital Assistant por sus siglas en inglés), las cuales son ordenadores personales (laptop, tablet), que ayudan a conectarnos a internet, así como realizar actividades personales, académicas y laborales.

Para comprender mejor lo que es un Asistente Digital Personal o PDA (Personal Digital Assistant por sus siglas en inglés) a continuación se encuentra la definición que dan Haag y Cummings (2010):

Un asistente digital personal (PDA) es una pequeña computadora de mano que le ayuda a navegar por la Web y realizar tareas simples como tomar notas, calendarizar, programar citas y mantener una libreta de direcciones. La mayoría de las pantallas PDA son sensibles al tacto, lo que le permite escribir directamente en la pantalla, con la pantalla que captura lo que está escribiendo. Los PDA ofrecen una variedad de software de sistema operativo; algunos usan Windows CE (que significa Edición Compacta) o Palm OS (específicamente para dispositivos Palm) (p. 325).

Al respecto, Baelo y Cantón (2009) dan una definición, la cual aborda las TIC desde una perspectiva educativa considerando los diferentes aportes que se han dado a este campo:

Las TIC son una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una

construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social. (p. 2)

Finalmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Cultura y Ciencia (UNESCO, s.f.) menciona que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son definidas como los diversos conjuntos de herramientas y recursos tecnológicos usados para transmitir, almacenar, crear, compartir o intercambiar información. Estas herramientas tecnológicas actualmente incluyen aparatos electrónicos (computadoras de escritorio, laptops, tabletas electrónicas, teléfonos móviles).

TIC en la educación

El uso de las TIC ha cambiado la forma en la cual las personas reciben y comparten información que nos rodea en diferentes ámbitos desde social, político y económico hasta el ámbito educativo. Es por ello que, a continuación se aborda el tema de las TIC en la educación, ya que estas han tenido una gran atención al momento de hablar de innovación educativa, tal y como lo mencionó en su momento Cabero (1994) quien menciona que las Nuevas Tecnologías o TIC aportan al ámbito educativo nuevos recursos y medios por los cuales los alumnos pueden aprender, sin embargo, esto requiere de una instrucción previa por parte de las instituciones a los alumnos y profesores, ya que las TIC son un medio más no lo son todo al momento de hablar de la emisión de conocimiento, ya que esto trae como consecuencia un aprendizaje pasivo nuevamente, al solo esperar que se presente la actividad por medio de pantallas, dejando de lado el potencial que actualmente tiene la tecnología.

Por su parte la UNESCO (2009a, 2009b) menciona que el uso de las TIC en el ámbito educativo es un elemento que puede ampliar el acceso a oportunidades de aprendizaje, mejorando la calidad de la educación, y en consecuencia impulsar la modificación y mejora de los sistemas educativos, además se afirma que implementar las tecnologías en el aula educativa sería un cambio radical en la educación tradicional, dando a los estudiantes herramientas actuales que demanda el mercado laboral como lo es el manejo de recursos electrónicos.

Así mismo, Fonseca y García (2019) afirman que las TIC facilitan la capacidad de las personas para adquirir nuevo conocimiento en cualquier lugar y en cualquier momento. La tecnología avanza constantemente por lo que requiere que tanto profesores como estudiantes estén dispuestos a conocer las herramientas que brinda. El elemento primordial es la motivación para ser participe del proceso de enseñanza y aprendizaje con las TIC dentro y fuera del aula.

De la misma manera Ferrer et al. (2022) afirman que el aprendizaje en línea ha incrementado su uso mediante la adopción de herramientas digitales avanzadas, así como el uso de plataformas tecnológicas accesibles. Lo anterior ha permitido un aprendizaje más flexible.

No obstante, hace falta mayor investigación en esta área con el fin de obtener datos exactos acerca del uso de las TIC por los estudiantes, indagando sobre los resultados de esta implementación o acercamiento hacia estas tecnologías.

Actitud hacia el uso de las TIC

La actitud hacia las TIC engloba la actitud que se tiene hacia su uso. Sin embargo, cabe definir a que hace referencia esto. Tapia (2018) define la actitud hacia las TIC como la disposición para generar una respuesta ya sea positiva o negativa hacia el uso de recursos digitales. A partir de esto se pueden diferenciar actitudes positivas y actitudes negativas.

Investigación actual de las TIC y la motivación académica

En lo que respecta a la investigación actual de las TIC y su relación con la motivación académica, destacan las siguientes investigaciones: primeramente, Huertas y Pantoja (2016) llevaron a cabo una investigación con estudiantes de tercer año de secundaria en España, la cual tenía por objetivo analizar los efectos que tendría la implementación de las TIC en el aula. Para ello se hizo uso de un grupo experimental y un grupo control, el cual no tendría un acercamiento hacia las TIC para realizar actividades académicas. Con objeto de evaluar esto, se impartieron clases con y sin herramientas electrónicas y digitales como computadoras. Al inicio y finalización del programa los grupos recibieron cuestionarios para indagar acerca de la actitud hacia las

tecnologías y sobre su motivación, además de su rendimiento académico. De esta manera encontraron que, en el grupo experimental, que tuvo contacto con las TIC demostró una mayor actitud de aceptación hacia las nuevas tecnologías al observar las ventajas que se tienen al realizar actividades académicas y de comunicación.

De manera similar, Faúndez et al. (2017) realizaron una investigación en la cual se tenía por objetivo dar a conocer una propuesta didáctica con enfoque constructivista basada en la incorporación de las TIC para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de secundaria de Chile. Para ello, se realizaron evaluaciones con dos grupos, uno control, el cual tendría una enseñanza tradicional acerca de conceptos de física, y un grupo experimental, que tendría herramientas digitales para visualizar el contenido, así como para la realización de actividades escolares. Los resultados de la investigación fueron que los estudiantes que contaron con un apoyo de herramientas digitales obtuvieron una puntuación considerablemente alta en comparación con el grupo de estudiantes que no tuvo un acercamiento a esas herramientas. De esta manera, los autores concluyeron que el uso correcto, así como disponibilidad de las TIC genera un ambiente escolar que favorece la enseñanza, dado que solventa la carencia de recursos materiales y didácticos que pueden tener las instituciones educativas. Como consecuencia, los estudiantes pueden obtener los conocimientos y las nociones básicas acerca de cómo llevar a cabo una actividad específica. Al mismo tiempo que, se incrementa su rendimiento académico, así como la adquisición de habilidades para desempeñar una actividad profesional en un futuro.

Con relación a lo anterior, Chaparro y Barbosa (2018) hallaron que la implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC en forma de herramientas interactivas y simuladores contribuye significativamente en la activación y desarrollo de emociones y actitudes positivas de estudiantes de una secundaria de Colombia. Estas emociones y actitudes son categorizadas como manifestaciones de interés que orientan la conducta hacia el logro de metas de aprendizaje, ejemplo de ello es el trabajar competencias científicas y TIC. De esta forma en el estudio se concluyó que hubo una mejora en la motivación hacia el aprendizaje de conceptos del área de tecnología.

Por su parte, Areepattamannil y Santos (2019) encontraron una asociación positiva de competencia percibida para el uso de las TIC y la autonomía percibida relacionada con el uso de estas mismas tecnologías con el disfrute por la ciencia además de relacionarse con el interés en temas científicos y autoeficacia científica. Lo anterior significa que el uso de las TIC es un factor clave para el interés por conocimientos académicos, al mismo tiempo de ser un factor motivante para que los estudiantes ejerzan una autonomía al momento de realizar búsqueda de información, así como la realización de tareas académicas.

Previamente y de manera similar, Areepattamannil y Khine (2017) reportaron que las disposiciones positivas de los adolescentes tempranos hacia el uso de las TIC para comunicarse se relacionan significativamente con la frecuencia de uso de éstas. Asimismo, hallaron que estudiantes que reportaron niveles más altos de autoeficacia para la resolución de tareas relacionadas con las TIC, así como niveles altos de interés en el uso de éstas, tienden a utilizar estas tecnologías para la comunicación social.

Gil-Villa et al. (2020) a inicios del confinamiento por COVID-19, entrevistaron a estudiantes de 59 universidades de España acerca de cómo percibían que sería su desempeño académico durante el aislamiento, así como su opinión sobre las clases que serían completamente virtuales. Los resultados mostraron que el 90% de los estudiantes universitarios que participaron en el estudio para finales del primer semestre del 2020 preferían las clases impartidas de manera presencial, ya que consideraban que de manera virtual aprendían menos por la escasa disponibilidad de recursos electrónicos para llevar a cabo sus actividades de manera virtual y por consiguiente, consideraban que obtendrían bajas calificaciones afectando sus calificaciones. Además de considerar que no podrían desarrollar habilidades clave para desempeñar su carrera y por consiguiente para conseguir empleo. A esta situación se le añade que los estudiantes consideraban que iniciada la pandemia y las clases virtuales su universidad no se había adaptado totalmente, teniendo como consecuencia un déficit en la atención de los estudiantes y las situaciones derivadas de la implementación premeditada y forzada de una modalidad virtual. De esta manera, Gil-Villa et al. (2020) concluyeron que las instituciones universitarias tenían un papel importante en lo que respecta a la atención de las necesidades académicas de los universitarios, como lo son problemas al

incorporarse a una forma de aprendizaje virtual aun cuando no se tenía un gran conocimiento acerca plataformas digitales, así como de la modalidad de aprendizaje a distancia.

Recientemente, Ferrer et al. (2022) hallaron en 574 estudiantes australianos que la actitud hacia el aprendizaje en línea influye notablemente en la relación de la motivación intrínseca al conocimiento y la motivación extrínseca con el compromiso, lo cual revela que el diseño de entornos de aprendizaje basados en las TIC desempeña un papel de mejora en las experiencias de aprendizaje.

No obstante, Hall y Batty (2020) en un reportaje realizado a estudiantes de Inglaterra, encontraron que, ellos percibían una limitación de recursos tanto económicos como de herramientas y recursos tecnológicos para la realización de actividades, mencionando además que no contaban con un espacio adecuado para sus actividades académicas de manera virtual, lo cual se denotó que esto influye notablemente en la forma en la motivación de los estudiantes para tomar sus clases de manera virtual.

Capítulo 2. Expectativas académicas

Definición de expectativas

Las expectativas son parte de la vida cotidiana de las personas ya que ayudan a tener una idea acerca de lo que se quiere lograr o lo que se espera conseguir de una determinada actividad en un ámbito en específico, ya sea el ámbito personal, social, laboral o académico.

La RAE (s.f.) comunica que la palabra expectativa proviene del latín *expectātum* 'mirado, visto', teniendo distintas definiciones como lo son: esperanza de realizar o conseguir algo; posibilidad razonable de que algo suceda.

Sin embargo, para comprender de mejor manera el significado de expectativas académicas, a continuación, se mencionarán las teorías que han abordado este tema.

Teoría Cognitiva Social (TCS)

Como primera teoría, se encuentra la TCS desarrollada por Bandura (1987), en la cual se enfatiza que el individuo y su funcionamiento puede ser explicado como un modelo en el que la conducta, factores personales, cognitivos y los acontecimientos ambientales interactúan entre sí de forma activa.

Por su parte, Lent, et al., (2005) mencionan que esta teoría hace referencia a la interacción entre diversas variables de la persona, ambiente y del comportamiento que dan lugar a los intereses académicos y relacionados a la carrera, además de resultados de desempeño. Asimismo, se menciona que esta teoría afirma que los intereses de la persona se derivan en gran medida de su autoeficacia la cual es una serie de creencias sobre las capacidades personales, y las expectativas de resultado las cuales son entendidas como las creencias sobre los resultados de participar en cursos de acción particulares. De esta manera, las metas y acciones académicas y de elección de carrera se ven influenciadas por los intereses, autoeficacia, expectativas de resultados. Así como por los apoyos ambientales y los obstáculos que se prevén se puedan presentar con relación a la búsqueda de otras alternativas de elección.

Además, se destaca que la naturaleza de las personas, desde esta perspectiva, es definida con base en ciertas capacidades básicas las cuales se describirán a continuación:

Capacidad simbolizadora

Bandura (1987) menciona que esta capacidad hace referencia a los símbolos, los cuales las personas utilizan y que al mismo tiempo afectan a todos los ámbitos de la vida. El uso de símbolos proporciona un medio de cambio y adaptación al entorno, ya que es por medio de los símbolos que las personas confieren y dan un significado a las experiencias vividas.

En esta capacidad se considera que las personas recurren a sus conocimientos y al poder que da la simbolización para poder generar nuevos cursos o trayectos de acción. Se enfatiza que las personas no solucionan los problemas ejecutando en un mismo tiempo diversas opciones conductuales paralelamente para evaluar las consecuencias de cada error y ver cuál es la más acertada, sino que, por el contrario, ensayan de forma simbólica posibles soluciones y las aceptan o rechazan en función de los resultados que se estiman se obtendrán antes de llevarlos a la práctica.

A su vez se toma en consideración que es gracias a una capacidad cognitiva superior y a una flexibilidad de simbolización que las personas pueden originar ideas, las cuales van más allá de sus experiencias sensoriales; ya que las personas se comunican con símbolos en todo momento, lugar y a cualquier distancia. Es precisamente la capacidad de simbolización, la cual da pie a la existencia de características humanas distintivas.

Es necesario recalcar que el que se diga que las personas basan sus actos en sus pensamientos en la mayoría de las ocasiones, no significa que estos pensamientos y acciones sean objetivamente racionales, ya que pueden ser subjetivos a las emociones de un determinado momento. En el caso particular de la racionalidad, esta depende de las habilidades de razonamiento de la persona, ya que cada persona posee y utiliza el razonamiento de diferente forma teniendo una eficiencia variable, aunado a que este razonamiento puede estar altamente sesgado dependiendo de la información que se

posea para hacer una inferencia, ya que la información puede ser inadecuada al no considerar las consecuencias de otras opciones que se dejan de lado.

Es por lo anterior que, en la mayoría de las ocasiones las personas interpretan y dan una respuesta a las situaciones de una manera errónea, teniendo como consecuencia una concepción equivocada sobre la misma persona y sobre el mundo que lo rodea. Así, por ejemplo, si una persona actúa de acuerdo con sus concepciones erróneas las cuales él considera razonables, sus conductas serán vistas como ilógicas para las demás personas. Por lo cual, se entiende que el pensamiento es una herramienta para dar una respuesta de forma acertada o errónea, dependiendo de la forma en la que la persona posea y procese la información.

Capacidad de previsión

A continuación, se encuentra la capacidad de previsión. Ésta considera que las conductas de las personas están reguladas por previsiones, lo cual significaría perspectivas acerca de su futuro y que se manifiesta de distintas maneras. Es así como, las personas predicen las consecuencias más probables de sus conductas futuras. En consecuencia, se ponen metas a sí mismas y realizan un plan de acción para situaciones futuras previstas, mismas que tienen un desenlace incierto, lo que provoca que las acciones antes planeadas no puedan ser ejecutadas de la manera que se tenían pensadas, y por tanto pueden tener consecuencias ineficaces.

Se enfatiza que, es por medio de la previsión que los individuos encuentran una motivación a dirigir su conducta y sus actos de forma anticipada. Teniendo como consecuencia que, al presentarse una situación previamente contemplada, se dé paso a una respuesta conductual y no a un estado de parálisis.

Dentro de este punto Bandura menciona que:

Las imágenes de los acontecimientos futuros deseables tienden a favorecer aquella conducta que tiene más probabilidad de conseguir que se convierta en realidad. Al representar simbólicamente los resultados deseados, el sujeto puede convertir las consecuencias futuras en motivadores y reguladores actuales de la conducta previsor. La previsión se traduce en actos mediante la ayuda de mecanismos de autorregulación. (1987; p. 39)

De esta manera se entiende que la previsión es parte fundamental de la planeación, así como de las expectativas que la persona se hace de una determinada situación y de los resultados futuros de esta, contribuyendo a la motivación que posea la persona al momento de realizar determinadas acciones.

En síntesis, el prever acontecimientos futuros ayuda a que estos se conviertan en antecedentes de las acciones que llevará a cabo la persona, ya que se contemplan propósitos de aquellos objetivos y resultados que se proyectan a futuro. En definitiva, el pensamiento predictivo es el producto de un proceso reflexivo y creador que lleva a cabo la persona.

Capacidad vicaria

En esta capacidad, se entiende que las personas aprenden por observación de la conducta de otros y de las consecuencias que tales conductas producen. Esta capacidad de aprender por medio de la observación que se denomina capacidad vicaria permite a la persona adquirir aquellas habilidades necesarias para generar y regular sus conductas sin tener que formarlos gradualmente mediante el aprendizaje por ensayo y error.

Esta capacidad facilita la adquisición de aprendizajes, así como la supervivencia, ya que evita que la persona cometa errores que pueden ser realmente graves. Así, por ejemplo, se explica por qué a los niños más pequeños no se les deja nadar y a los adolescentes a manejar a partir de sus actuaciones acertadas o erróneas, sino que es con base en un acompañamiento, así como de una instrucción previa.

Por lo que cuanto más caros o arriesgados sean los posibles errores, más ha de utilizarse el aprendizaje vicario. Ahora bien, hay que comprender que cuantos menos patrones innatos se posea, más se hará uso de la capacidad de aprendizaje vicario.

Las personas al poseer pocos patrones innatos deben desarrollar sus capacidades básicas, esto gracias a una plasticidad que permite aprender cosas nuevas, estas capacidades aprendidas ayudan a desarrollar nuevas competencias para satisfacer demandas cambiantes a lo largo de sus vidas.

Bandura (1987) menciona que es el aprendizaje vicario el que ha permitido que existan sistemas de transmisión social y cultural como lo es el lenguaje y estilos de vida, ya que, de no existir este tipo de aprendizaje, sería complicado el enseñar conductas a

cada uno de los miembros de manera individual y por medio de reforzadores. Además, cabe recalcar el papel que tiene esto en lo que también se le denomina como modelado, y lo cual ayuda a adquirir habilidades complejas como lo es el lenguaje y sus reglas gramaticales.

En síntesis, esta transmisión de aprendizajes y conductas es gracias al intercambio de señales sociales, ayudando a un modelado activo. Bandura (1987) además menciona que, la tecnología, específicamente las tecnologías de la información y comunicación (TIC) actualmente juegan un papel importante, ya que es también por medio de estas mismas que se adquieren patrones de conducta, las cuales desplazan la experiencia directa, pero que finalmente cumplen una función de transmitir un modelo de conducta para que se pueda dar el aprendizaje vicario.

Capacidad autorreguladora

Por lo que se refiere a la capacidad autorreguladora, se encuentra que, en esta capacidad se considera que, las personas no actúan solamente para adaptarse a las preferencias de las demás personas, sino que en gran medida su conducta está motivada y regulada por criterios personales y autoevaluaciones que hace la persona sobre sus propios actos. Una vez que se han establecidos criterios personales, se da lugar a una autorregulación evaluadora, en la cual se valorarán las acciones de la misma persona, influyendo en la conducta posterior, y en consecuencia se entiende que todo acto o acción incluye entre sus determinantes las influencias que la misma persona produce.

Sobre este mismo punto, Bandura menciona que la autodirección se ejerce influyendo en el entorno que lo rodea y de esta manera se ponen en marcha funciones autorreguladoras. Razón por la cual, el individuo al organizar condiciones ambientales facilitadoras, utilizar métodos cognitivos y crear incentivos por sus propios esfuerzos, hace una colaboración causal a su propia motivación y a sus acciones. Así mismo, se afirma que las funciones autorreguladoras se originan a partir de las influencias externas y en ocasiones son estas mismas las que ayudan a que se mantenga. No obstante, el que su origen sea externo no contradice el hecho de que la autoinfluencia ayude a que las personas determinen el curso de su conducta.

Capacidad de autorreflexión

En este punto, Bandura (1987) menciona que la capacidad de autoconocimiento es de las que más distingue al ser humano de los animales, ya que ésta permite a los humanos poder analizar sus experiencias y así reflexionar sobre sus pensamientos, lo que permite que la persona se conozca a sí misma al pensar detenidamente en sus experiencias y conductas, de manera que pueda evaluar y modificarlas.

Se hace especial énfasis en que, al momento que se examina el pensamiento por medio de la autorreflexión, la persona puede observar ideas y así actuar sobre estas mismas o bien predecir los acontecimientos de esas ideas, permitiendo además que pueda juzgar si son adecuadas o no a partir de los resultados de sus acciones y así modificarlas con base en lo que se ha obtenido.

Cabe mencionar que se afirma que el autoconocimiento, el cual permite que se determinen acciones personales, es resultado de una autoevaluación reflexiva que realiza la persona.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que son los individuos los que guían sus pensamientos y luego analizan en qué grado o nivel estos les han sido de ayuda para manejar alguna problemática o un acontecimiento, como parte de la autorreflexión.

Teoría Social Cognitiva de la Carrera (TSCC)

La TSCC propuesta por Lent et al. (1994), aborda el tema del desarrollo profesional desde tres aspectos los cuales son: la formación y elaboración de intereses relevantes para la carrera universitaria, la elección de carrera y por último rendimiento y persistencia en actividades académicas.

Esta teoría se basa principalmente en la teoría de Bandura (1987), la cual ya se analizó previamente, sin embargo, la Teoría Social Cognitiva de la Carrera enfatiza aquellos factores por los cuales los individuos se enfocan en sus intereses de desarrollo profesional, además de aquellos factores externos que se ven implicados en la persistencia de éste.

Específicamente, esta teoría se centra en los siguientes aspectos: autoeficacia, expectativas de resultado y metas; además de indagar la forma en la cual se

interrelacionan con los factores personales (género), contextuales (sistemas de apoyo) y factores de aprendizaje (ámbitos educativos).

Asimismo, Lent, et al. (1994) afirman que esta teoría posee conceptos que pueden ayudar a la investigación en el ámbito psicológico y educativo, ya que reúne conceptos como autoconcepto y autoeficacia. Explica de una manera más clara el aspecto de los resultados que son comunes a una carrera universitaria, como lo es la satisfacción y la estabilidad, además esta teoría logra explicar las relaciones entre diversos aspectos psicológicos y asuntos personales como las capacidades, necesidades e intereses.

Autoeficacia

Bandura (1987) define la autoeficacia como los juicios o creencias que emite la persona sobre su propia capacidad para organizar y ejecutar determinadas acciones con el objetivo de alcanzar un rendimiento deseado. Aunado a lo anterior, se considera que este concepto hace referencia a la opinión y creencia que tiene la persona sobre qué tanto podrá favorecerse de diferentes recursos que posea en situaciones diversas.

En consonancia con lo anterior, para que exista un buen rendimiento, deben existir habilidades, así como la creencia de eficiencia en la persona, ya que esto permitirá que se tenga mayor dominio en una tarea o actividad. En consecuencia, la autoeficacia en el ámbito educativo se encuentra como una capacidad en la cual se integran competencias cognitivas, sociales y conductuales las cuales se complementan y actúan conjuntamente para conseguir distintos propósitos. Sin embargo, el éxito de estos propósitos dependerá de qué tan elaboradas y estructuradas se encuentren formas alternativas de conducta y estrategias las cuales requieren un esfuerzo perseverante (Bandura, 1987).

Expectativas académicas de resultado

Por otra parte, las expectativas académicas de resultado hacen referencia a las creencias respecto a las posibles consecuencias de realizar alguna acción. Así, para diferenciar ambos conceptos se encuentra el siguiente ejemplo: la creencia de poder realizar algo “¿podré realizar esta acción?” es un juicio sobre la propia eficiencia; mientras que, la creencia de los resultados que se esperan obtener “¿Qué pasará si hago

esto?” Se refiere más a las expectativas de resultados, o entendido de otra manera a las consecuencias más probables de una determinada acción (Bandura, 1987).

Lent et al. (2005) por su parte definen las expectativas académicas de resultado como: “creencias sobre los resultados de participar en cursos de acción particulares” (p.84). Finalmente, estos autores afirman que la autoeficacia y las expectativas de resultado son dos pilares clave al momento de realizar la elección académica o de carrera además del desarrollo de esta misma. Cabe destacar que, estos pilares derivan tanto de experiencias personales como lo puede ser el dominio de una asignatura hasta el estado afectivo-emocional, además de derivar de un aspecto social como lo puede ser el aprendizaje por modelado o por presencia de estímulos.

Por último, Lent et al. (2005, citado en Araujo, 2020), descubrieron que existen dos factores dentro de las expectativas académicas de resultado, las cuales son: expectativas académicas intrínsecas (concernientes con la experiencia subjetiva como lo son el interés y la satisfacción) y extrínsecas (resultados de reforzamiento externo o tangible, tales como el dinero y el respeto).

Por último, Menéndez-Aller et al. (2021) recientemente hallaron en estudiantes españoles que las expectativas académicas en conjunto con el autoconcepto académico explican significativamente el rendimiento de los estudiantes, los cuales resultan ser factores determinantes para el desempeño académico independientemente del nivel socioeconómico.

Investigación actual de las expectativas y motivación académica

En relación con la motivación académica, actualmente se han realizado investigaciones en las cuales se ha observado una relación significativa con las expectativas de los estudiantes.

Por su parte, González et al. (2021) realizaron un estudio con 359 estudiantes de una universidad del sur de Sonora con el objetivo de comprobar la relación entre desmotivación y expectativas académicas además de tutorías. El tipo de estudio fue cuantitativo aplicando tres escalas para evaluar las expectativas académicas, tutorías y la motivación de los estudiantes. Entre los resultados se encontró que las expectativas, así como las tutorías poseen una relación estrecha con la forma en la cual los estudiantes

se sienten motivados, ya que quienes poseen altas expectativas académicas y se sienten orientados gracias a las tutorías se sienten menos desmotivados al momento de tomar sus clases. De tal forma que los autores concluyeron que las tutorías pueden mejorar el rendimiento académico, así como en conjunto a la presencia de expectativas académicas, ayudan a que los estudiantes no se sientan desmotivados y desorientados respecto a su avance académico.

Anteriormente, Moral et al. (2008) hallaron en 214 estudiantes de psicología de la universidad de Girona, España, que una mayor motivación intrínseca, aumenta considerablemente las expectativas académicas y laborales, teniendo una relación bilateral. De manera similar, Latorre-Coscolluela et al. (2022) quienes realizaron un estudio correlacional entre bienestar emocional, motivación académica intrínseca y expectativas académicas encontraron que la motivación intrínseca es un predictor significativo de las expectativas académicas que poseen los estudiantes universitarios ya que las expectativas adquieren un mayor valor percibido.

Por otra parte, Gañan (2019) realizó una investigación en Sevilla, España, con estudiantes de pedagogía. Mediante entrevistas observó que una gran mayoría de estudiantes reportaba estudiar con el objetivo de adquirir competencias para posteriormente obtener un trabajo, más que por el placer de aprender. Aunado a lo anterior, los estudiantes expresaron sentirse motivados a terminar su carrera universitaria por las actividades prácticas ya que éstas les brindan competencias y conocimientos actualizados, en comparación con las asignaturas teóricas las cuales les parecen desactualizadas. De esta manera, en aquel estudio se logró concluir que los estudiantes poseen niveles bajos de motivación intrínseca, al estar motivados extrínsecamente por la búsqueda de experiencia, la cual demanda el mercado laboral.

Capítulo 3. Afrontamiento

Antecedentes teóricos

Entender el significado de afrontamiento resultaría complicado sin antes abordar los antecedentes o enfoques tradicionales desde los cuales Lazarus y Folkman (1984), autores destacados en este tema, se basaron para dar una definición.

Primeramente, cabe mencionar que el afrontamiento es un término utilizado en el ámbito clínico como educativo para describir determinadas conductas que realizan los individuos para adaptarse a una situación problemática. Sin embargo, para comprender mejor el significado de afrontamiento se deben comprender puntos clave, los cuales han ayudado a entender este concepto.

Enfoques tradicionales

Lazarus y Folkman afirman que el concepto de afrontamiento se encuentra en dos enfoques diferentes, los cuales son el enfoque derivado de la experimentación animal y el derivado del enfoque psicoanalítico del ego. Teorías que se describirán brevemente a continuación:

Enfoque de la experimentación animal

Como se puede inferir, este enfoque tiene una gran influencia por el pensamiento darwiniano, el cual menciona que la supervivencia depende de la capacidad que el animal tenga para descubrir aquellas cosas que son predecibles y controlables en su ambiente para así evitarlo, o en su defecto escapar o superar aquellos agentes peligrosos. Además, se debe tener en cuenta que se entiende que el animal depende totalmente de su sistema nervioso para hacer una discriminación necesaria que ayude a su supervivencia.

Es así como la definición que se encuentra desde este enfoque es la siguiente: "...Dentro del modelo animal, el afrontamiento se define con frecuencia como actos que controlan las condiciones ambientales aversivas, reduciendo así la perturbación psicofisiológica." (Lazarus & Folkman, 1984; p. 118)

Al tener conocimiento de la forma en la cual el enfoque animal aborda al afrontamiento, se puede tener la idea que es una definición simple y la cual no considera

los aspectos psicológicos que se ven inmersos como lo es la parte cognitiva y emocional. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el tema central de este modelo es de una sola dimensión (biológica) por lo que la investigación se centra en el comportamiento de escape y la evitación que hacen los animales. Dado lo anterior, es que no se da explicación acerca de las estrategias que se desarrollan para el afrontamiento tanto en animales como en humanos.

Enfoque psicoanalítico

Por otro lado, se encuentra un enfoque desde el cual se consideran aspectos psicológicos para definir lo que es el afrontamiento. Lazarus y Folkman (1984), mencionan lo siguiente: “En el modelo psicoanalítico de la psicología del ego, el afrontamiento se define como pensamientos y actos realistas y flexibles que resuelven problemas y, por lo tanto, reducen el estrés” (Lazarus & Folkman, 1984; p. 118).

Al contrastar ambas definiciones basadas en estos enfoques se puede notar que la principal diferencia radica en el enfoque que se da a las formas de percibir y pensar sobre la relación de la persona con su medio ambiente, aunque se resalta el papel de la conducta más que el de la cognición.

Definición de afrontamiento

Una vez revisados los enfoques desde los cuales se abordaba anteriormente el afrontamiento, se dará paso a lo que Lazarus y Folkman (1984) hallaron y lo cual ha ayudado a clasificar los tipos de afrontamiento, así como estrategias desprendidas de ésta.

Como se ha observado a lo largo de este capítulo, Lazarus y Folkman (1984) ocupan un papel importante en la investigación del afrontamiento, ya que comenzaron a indagar en la historia de esta palabra y la forma en la cual se estaba entendiendo. Estos autores mencionan que la palabra afrontamiento ha tenido una amplia atención general, apareciendo en revistas, así como en debates o conversaciones. Si bien, este término ha sido ampliamente utilizado, esto no significa que se haya logrado comprender correctamente, ya que como mencionan, hay una escasa coherencia en la forma en la cual se ha tratado de investigar, comprender y por ende formar una teoría de lo que es

el afrontamiento. Es de esta manera que estos autores definen al afrontamiento: "... esfuerzos cognitivos y conductuales en constante cambio para gestionar demandas externas y/o internas específicas que son evaluadas como agotadoras o exceden los recursos de la persona" (p. 141).

Estos autores afirman que la definición anterior aborda aquellas limitaciones de los enfoques tradicionales (descritos anteriormente), destacando 5 puntos importantes de esta definición: Primeramente, esta definición está orientada a procesos, considerando el cambio constante de las palabras con relación a conflictos y demandas específicas del medio, dejando de lado una orientación total a los rasgos de los individuos.

Como segundo punto, se encuentra que esta definición hace una diferenciación entre el afrontamiento y el comportamiento adaptativo automatizado, dando importancia a la forma en la cual el individuo hace frente a las condiciones del estrés psicológico, excluyendo comportamientos automatizados como los animales.

En el tercer punto se encuentra que se define al afrontamiento como un esfuerzo para gestionar, lo que permite que la persona haga frente a todo lo que piensa o hace independientemente de que funcione o no su acción.

Y, por último, se encuentra que al usar la palabra gestionar se entiende que se pueden minimizar, evitar, tolerar o bien aceptar las condiciones estresantes, así como aquellos intentos de dominar el medio.

Tipos de afrontamiento

En este sentido, se entiende que pueden existir diversos tipos de afrontamiento, Lazarus (1993) diferenció dos funciones principales de estrategias de afrontamiento: afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento centrado en las emociones.

Afrontamiento centrado en el problema

Lazarus menciona que la función de este tipo de afrontamiento "... es cambiar la relación persona-ambiente con problemas actuando sobre el medio ambiente o uno mismo." (p.238).

Afrontamiento centrado en la emoción

Por otra parte, y a diferencia del afrontamiento centrado en el problema, se encuentra que la función del afrontamiento centrado en la emoción está enfocada cambiar lo siguiente:

Cambiar a) la forma en que la relación estresante con el medio es atendida (como en la vigilancia o evitación) o b) el significado relacional de lo que está sucediendo, que mitiga el estrés a pesar de que las condiciones reales de la relación no han cambiado (p. 238).

Lazarus, además menciona que cambiar el significado relacional de lo que está sucediendo es un factor con gran impacto psicológico, por lo que es ampliamente usado para regular el estrés y la emoción, estrategia que ayuda a que la persona afronte situaciones adversas de manera positiva, al dar una reevaluación que minimiza o elimina la sensación de amenaza y por ende permite observar la situación de forma más clara.

Si bien, ya se han diferenciado estos dos tipos de afrontamiento, cabe resaltar que ambos tipos de afrontamiento pueden ocurrir en un mismo momento, interactuando entre sí, ayudando a hacerle frente a la situación problemática que se esté presentando y facilitar que un tipo de afrontamiento se lleve a cabo de la mejor manera (Cabanach et al., 2010).

Estrategias de afrontamiento

Continuando con el tema de afrontamiento, se encuentra que dentro de los tipos de afrontamiento se encuentran estrategias que las personas utilizan para hacer frente a sus problemas.

Folkman y colaboradores en 1986 elaboraron un banco de ítems referentes a las formas en las cuales las personas afrontan sus problemas de diversas formas. Sin embargo, hallaron que esos ítems podían ser clasificados en ocho categorías de estrategias que se describirán a continuación:

Confrontación

Hace referencia a los esfuerzos agresivos para modificar la situación, considerando que se puede suscitar un grado de hostilidad o agresividad, además de

tomar riesgos para llevar a cabo una acción (ejemplo: adopto medidas para cambiar la situación que se me está presentando).

Distanciamiento

El distanciamiento se refiere a aquellos esfuerzos que realiza la persona para distanciarse de la situación que le causa un conflicto, y tener la posibilidad de crear una perspectiva positiva respecto a la situación (ejemplo: procuro pensar en algo agradable, para sentirme mejor, o procuro pensar en otras cosas y desconectarme del problema)

Autocontrol

El autocontrol se refiere a la forma en la cual la persona regula sus emociones y sentimientos en una situación problemática, con el objetivo de llevar a cabo acciones de una manera controlada (ejemplo: pienso objetivamente y de manera razonada la situación e intento controlar mis emociones).

Búsqueda de ayuda o apoyo social

Esta estrategia se refiere a la forma en la cual la persona hace un esfuerzo por buscar apoyo de otras personas, para externar sus preocupaciones y así poder obtener un poco más de información sobre la problemática que le aqueja (ejemplo: Hablo con alguien para conocer más acerca de la situación). Así mismo, puede darse la situación en la cual la persona buscará un apoyo emocional ya sea por personas con las cuales solo buscará platicar o bien con las personas que le ayudarán a solucionar el problema (Ejemplo: externo mis emociones y busco apoyo).

Aceptación de la responsabilidad

En esta estrategia se reconoce el papel protagónico de la persona en el problema que se presenta (ejemplo: me he dado cuenta de que yo mismo generé el problema). Así mismo, se tratará de dar una solución o bien corregir el problema de una manera asertiva. (ejemplo: Me he prometido que las cosas serán diferentes para la próxima ocasión).

Escape-evitación

Esta estrategia describe el pensamiento en el que la persona desea que desaparezca el problema, realizando conductas para escapar o evitar el problema (ejemplo: traté de sentirme mejor comiendo, o evité estar donde había personas). Estos elementos sugieren un escape y evitación directa, contrastando con la estrategia de distanciamiento, en la cual se busca crear una perspectiva positiva y solamente distanciarse de manera emocional.

Planificación

La planificación hace referencia a aquellas conductas que realiza la persona de una manera previamente planificada para dar una solución o respuesta a la situación. Además, se enfatiza el enfoque analítico de la persona (ejemplo: elaboré un plan de acción y lo seguí para solucionar el problema).

Reevaluación positiva

Por último, esta estrategia describe aquellas formas en las cuales la persona busca crear un significado positivo y por ende observar la situación de una manera más positiva (ejemplo: me centro en los aspectos positivos de la situación).

De esta manera, se han observado diferentes formas en las cuales una persona trata de hacer frente a distintos problemas, sin embargo, esto no significa que todas las estrategias anteriormente mencionadas sean adaptativas, ya que determinadas estrategias muestran una mejor y mayor eficiencia frente a otros. Zeidner (1995) menciona que dentro de los dos tipos de afrontamiento (centrado en el problema y centrado en las emociones) se pueden clasificar las estrategias que son funcionales, quedando la clasificación de la siguiente manera: en el primer tipo de afrontamiento se englobaron las siguientes estrategias: planificación, aceptación de responsabilidad, reevaluación positiva; por otra parte la clasificación en el afrontamiento centrado en las emociones se encuentran: el afrontamiento de tipo escape-evitación, distanciamiento, la búsqueda de ayuda o apoyo social.

La anterior clasificación ha sido de ayuda para la realización de cuestionarios que abordan el tema del afrontamiento como lo es el cuestionario realizado por Cabanach et al. (2010).

Investigación actual de afrontamiento y motivación académica

Respecto a la investigación del afrontamiento y su relación con la motivación académica, Biglieri y Nucciarone (2018) con el objetivo de estudiar las características y relaciones entre motivación y afrontamiento a estresores en estudiantes universitarios de Argentina, desarrollaron una investigación de tipo cuantitativo correlacional, aplicando un registro de datos sociodemográficos, así como escalas de estresores académicos, afrontamiento y motivación académica. La muestra estuvo conformada por 283 estudiantes de licenciatura en psicología de la UNMdP de Argentina. Estos autores encontraron que las estrategias de afrontamiento más empleadas por los estudiantes eran revalorización positiva, resolución de problemas, análisis lógico y búsqueda de gratificaciones alternativas.

En cuanto a las estrategias menos utilizadas se encontraron búsqueda de orientación y apoyo, evitación cognitiva, descarga emocional y aceptación o resignación. En cuanto a la relación del afrontamiento y la motivación académica, hallaron que en los estudiantes de primer año los tres tipos de motivación intrínseca correlacionaron significativamente con las cuatro estrategias de afrontamiento por aproximación (análisis lógico, revalorización positiva, búsqueda de orientación y apoyo y resolución de problemas), sin embargo, no se hallaron correlaciones con la motivación extrínseca. Con relación a la amotivación, se encontraron asociaciones negativas con las estrategias revalorización positiva y resolución de problema. En los alumnos de segundo año igualmente la motivación intrínseca destacó su relación con análisis lógico, resolución de problemas y búsqueda de gratificaciones alternativas. De la misma manera, la motivación extrínseca identificada se asoció con análisis lógico, revalorización positiva y resolución de problemas, y la regulación introyectada con la estrategia aceptación o resignación. No se hallaron asociaciones con amotivación. Finalmente, con relación a los estudiantes de último año, se reportaron asociaciones positivas con la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes y las estrategias de resolución de problemas y búsqueda

de orientación y apoyo. Destacando la relación entre la motivación intrínseca y la búsqueda de orientación y apoyo. Respecto a los tipos de motivación extrínseca, identificada y regulación externa, estas correlacionaron con las estrategias evitación cognitiva, mientras que la motivación introyectada con la evitación cognitiva además de aceptación o resignación.

Por otra parte, Vaculíková (2021) recientemente desarrolló un estudio con el objetivo de determinar si emociones de logro mediaban la relación entre estrategias de afrontamiento y motivación académica en población adulta de República Checa, para ello la muestra estuvo conformada por 1025 participantes. Entre los resultados encontró que las emociones de logro positivo entre las que se encuentran el disfrute, esperanza y orgullo tienen una función moderadora entre el comportamiento orientado al futuro y a la motivación académica. Así mismo, las estrategias de afrontamiento se relacionaron con una mayor motivación académica, además de ser predictores significativos de la motivación en los estudiantes, incluso después de controlar el efecto de las emociones positivas (disfrute, esperanza y orgullo). Específicamente, el efecto indirecto ejercido a través del mediador fue más fuerte, aproximadamente dos veces mayor que el efecto directo entre las estrategias de afrontamiento y la motivación académica. De esta manera se concluyó que las emociones positivas tienen una función moderadora positiva entre las estrategias de afrontamiento y motivación académica.

Capítulo 4. Motivación

Definiciones de motivación

Para entender de manera clara el significado de motivación, primeramente, se explorará un poco de la historia de esta palabra, que a lo largo del tiempo ha causado un conflicto tanto a profesionales de la psicología como a la población en general, ya que como veremos más adelante, se ve afectada tanto por factores biológicos como psicológicos y sociales.

Para comenzar, se verán las primeras definiciones que se hicieron en su momento o bien aclaraciones que los investigadores de esa época hicieron relacionado a esta temática.

En primer lugar, se encuentran Cofer y Appley, quienes son considerados como pioneros en la investigación de la motivación, en 1971 afirmaron que era complicado dar una definición exacta de motivación, debido a la existencia de diferentes tradiciones en el campo de la psicología, las cuales, a partir de su marco teórico ofrecen explicaciones diversas, desde aspectos psicoanalíticos hasta mecanicistas.

Cofer (2000) al observar la complejidad que resultaba entender lo que significa motivación, también ofreció una visión filosófica, dentro la cual, enunció que las explicaciones basadas en el racionalismo afirman que el hombre es consciente de sus fines, así como de los fines que sus acciones y conductas persiguen, lo cual resulta ser un factor básico que constituye la motivación. De manera tal que, se puede encontrar el porqué de una acción preguntando directamente a la persona sobre sus razones de tal acción (Cofer, 2000).

Así mismo, cabe mencionar a McClelland (1989) quien ha sido un autor importante en el estudio de la motivación humana, y que afirma lo siguiente:

[...] Desde el sentido común la motivación se refiere por una parte a los propósitos conscientes, a pensamientos íntimos tales como "me gustaría saber tocar el piano", "quiero ser médico" y "estoy esforzándome por resolver este problema". Por otro lado, observando conductas desde fuera, la motivación se refiere a las inferencias relativas a propósitos conscientes que hacemos a partir de la

observación de conductas. [...] Dicho de otro modo, la motivación tiene que ver con el porqué de la conducta en contraste con el cómo y el qué”. (p. 20)

De la misma manera Ryan y Deci (2000) han contribuido de manera significativa al entendimiento de la motivación, ofreciendo una clasificación que ha ayudado a entender el comportamiento y las acciones de las personas en sus diferentes etapas tanto infancia como adultez, así en estudiantes y trabajadores. Estos autores mencionan que:

Estar motivado significa ser movido a hacer algo. Una persona que no siente impulso o inspiración para actuar se caracteriza por lo tanto como desmotivado, mientras que alguien que se energiza o se activa hacia un fin se considera motivado. (p. 54)

Por otra parte, González (2008) argumenta lo siguiente:

Por motivación se entiende la compleja integración de procesos psíquicos que efectúa la regulación inductora del comportamiento, pues determina la dirección (hacia el objeto-meta buscado o el objeto evitado), la intensidad y el sentido (de aproximación o evitación) del comportamiento. (p. 52)

Así mismo, Reeve (2010) da un punto de vista en el cual se engloban explicaciones anteriores, de manera tal que, es más comprensible y menciona que:

El estudio de la motivación se refiere a aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento. Energía implica que la conducta tiene fortaleza, que es relativamente fuerte, intensa y persistente. Dirección implica que la conducta tiene propósito, que se dirige o guía hacia el logro de algún objetivo o resultado específico. (p. 6)

Si bien, se podría observar una cierta evolución en la comprensión de lo que significa la palabra motivación, lo cierto es que sigue habiendo un descontento, ya que en las diferentes explicaciones se excluyen factores externos, los cuales tienen una gran influencia en la presencia, así como en el mantenimiento de lo que se considera una conducta guiada o motivada.

Es así como González (2019) afirma que es más que necesaria una teoría con enfoque histórico-cultural, que integre de manera armónica, todos los aportes logrados o los hallazgos más importantes. Así mismo, este autor menciona que esta teoría ha de

concebir a la motivación humana como un funcionamiento psíquico complejo además de subjetivo, el cual determina la dirección del comportamiento hacia un objeto-meta, aunado a un sentido de aproximación o evitación respecto a dicho objeto-meta, y finalmente la intensidad de la actividad. Es importante recordar que este funcionamiento motivacional ha de existir por la actividad cerebral la cual lo engendra, así como los determinantes que surgen de la actividad neuronal superior y de las necesidades orgánicas.

Además, González (2019) hace un comentario breve con el cual se pueden entender un poco más aspectos que se relacionan con la motivación:

Aunque la motivación es un proceso interno y psíquico, que expresa y engendra las propiedades caracterológicas de la compleja personalidad humana, se encuentra en estrecha interacción recíproca con la actividad externa y el mundo físico y social que rodea al ser humano. La motivación refleja el mundo externo a través de las condiciones internas de la personalidad y del rol activo y creador de esta última y a su vez regula la dirección e intensidad de la actividad externa de interacción con dicho mundo externo. (p.3)

Al leer el párrafo anterior, se obtiene un panorama más amplio acerca de lo que es la motivación, así como de la importancia que tiene ésta en distintos aspectos de la vida cotidiana. Asimismo, se entiende que la motivación tiene una amplia relación con el mundo externo y la forma en la cual nuestras conductas interactúan con éste.

Sin embargo, dada la complejidad que conlleva el dar una definición final o exacta de motivación, a continuación, se abordarán las teorías con las cuales se ha tratado de entender y categorizar a la motivación, ya sea por intensidad, origen y finalidad. Lo anterior se abordará con el objetivo de que usted como lector conozca la historia de la investigación que se ha llevado para entender la motivación humana.

Enfoques teóricos

De acuerdo con Manassero y Vázquez (1998), históricamente han existido cuatro enfoques teóricos que han explicado lo que es y lo que implica la motivación. Estos enfoques son: el enfoque biológico o también denominado enfoque de los impulsos, el segundo es el enfoque asociacionista-conductista, el tercero es el enfoque psicoanalítico

y el cuarto y más reciente es el enfoque del cognitivismo, mismo que ha desplazado las explicaciones mecanicistas hacia algo más cognitivo, gracias a los descubrimientos de los múltiples significados que puede tener la recompensa que espera la persona y la forma en la cual se ve implicada en la motivación.

Enfoque biológico

Becerra y Morales (2015) menciona que en este enfoque la motivación equivale a estar en estado de alerta, mecanismo que se activa cuando las condiciones internas del organismo se desequilibran, lo cual genera respuestas fisiológicas para dirigirlo hacia una regulación del estado del equilibrio inicial.

Por su parte, Amaral, (2001) comunica que a nivel cerebral ocurren cambios fisiológicos al satisfacer alguna necesidad del organismo. Esto es gracias a los sistemas reguladores de neuronas dopaminérgicas del mesencéfalo, las cuales, al mismo tiempo son mediadores de aspectos gratificadores de la conducta, mismo que influye en el nivel de motivación del organismo para llevar a cabo una conducta con la finalidad de ser recompensados.

De manera más específica, Kupfermann et al, (2001) mencionan que el estudio de la motivación desde el enfoque biológico anteriormente se limitaba a explicaciones a partir de instancias fisiológicas y homeostáticas denominadas estados instintivos.

De manera similar, Hall y Guyton (2011) mencionan que el sistema límbico es el elemento principal que se ve involucrado en lo que denomina sistema de motivación el cual se activa por impulsos nerviosos derivados de estímulos tanto internos como externos, destacando en este sistema el papel del hipotálamo quien regula en gran medida los impulsos de comer, beber, así como el comportamiento.

Actualmente se llevan a cabo investigaciones bajo este enfoque, con el objetivo de hallar datos biológicos que den explicación de la forma en que factores internos como cambios en la química cerebral afectan la actitud de los animales y las personas para realizar determinadas actividades. Por su parte, Babaev et al. (2022) llevaron a cabo un estudio de laboratorio con 15 ratones a los que se les administró inhibidores de dopamina (tetrabenazina y haloperidol) los cuales tenían que llevar a cabo determinadas actividades, como resultado, se halló que los ratones no llevaban a cabo las actividades

de manera eficiente, por lo que se concluye que la reducción de motivación en determinadas ocasiones subyace a síntomas centrales de problemas mentales como lo es la esquizofrenia y la depresión, ya que la dopamina es mediador de aspectos clave para el procesamiento de la recompensa.

Enfoque psicoanalítico

En el enfoque psicoanalítico se reconoce la existencia de necesidades instintivas y psíquicas denominadas deseos; éstos son cúmulos de energía que se representan en el aparato psíquico como demandas del organismo y lo impulsan a realizar acciones. La energía se libera cuando se consigue satisfacer el deseo (Weiner, 1992; citado en Becerra y Morales, 2015; p. 138).

Enfoque conductista

En el enfoque conductista de acuerdo con Palmero et al. (2008), se ha dado explicación de la motivación mediante argumentos relacionados a teorías del aprendizaje, derivado de la influencia de Thorndike con la ley del efecto.

Entre los conceptos relacionados a la motivación bajo este enfoque resaltan los siguientes:

Impulso: Este término hace referencia a una energía existente en el organismo, la cual lo impulsa a actuar con el fin de satisfacer una necesidad.

Aprendizaje: Este segundo término parte del entendimiento de que los humanos adquieren conocimientos a lo largo de su vida, teniendo conductas que dependen de motivos, los cuales han sido adquiridos previamente con su desarrollo vital. A partir de lo anterior, es que al estudiar la motivación, se trata de entender la forma en la cual se han adquirido esos motivos que dirigen la conducta. Los paradigmas de este enfoque son el condicionamiento clásico y operante

Actualmente se llevan a cabo investigaciones sobre motivación bajo este enfoque con el objetivo de indagar la relación de la motivación con distintos procesos psicológicos básicos, ejemplo de ello es, la investigación desarrollada por Halamish y Stern (2022) quienes llevaron a cabo dos experimentos en los cuales se buscaba comprobar si la motivación para recordar cosas provoca procesamientos de información más rápidos y

de información más selectivos. En aquella investigación participaron 154 estudiantes de EUA, quienes fueron divididos en dos grupos: control y experimental. Se les presentaron seis fotografías que debían ser recordadas. A los participantes del grupo experimental se les administró incentivos para motivar su capacidad de memorización, mientras que el grupo control no tuvo incentivo alguno. Entre los resultados que obtuvieron los investigadores se encuentra que la motivación produjo un recuerdo selectivo de información objetivo, ya que los participantes al saber que tendrían un incentivo asignaban más tiempo para observar y al mismo tiempo recordar las fotografías que estaban observando. De esta manera, los autores concluyeron que la motivación influye en la codificación y en la recuperación de información selectiva en los estudiantes.

Enfoque cognitivista

Becerra y Morales (2015) mencionan que este último y más reciente enfoque tiene sus raíces en los trabajos del enfoque conductista, que centraron su análisis de los procesos cognoscitivos que median la motivación.

Teorías del estudio de la motivación

Si bien, ya se ha dado una explicación de los 4 enfoques que históricamente han sido la base de explicaciones acerca de la motivación. A continuación, se abordarán teorías que igualmente han tratado de dar explicación acerca de este tema tan complejo, para ello se utilizará la clasificación de Reeve (2010) que aborda de manera breve estas teorías.

Teoría de Motivación de logro

Esta teoría de bases cognoscitivas posee dos tipos de explicación: la clásica y la contemporánea. La visión clásica es el modelo de Atkinson de conducta de logro, la cual incluye el modelo de dinámica de la acción, por otra parte, la visión contemporánea es un enfoque cognitivo el cual se centra en las metas que las personas adoptan en situaciones de logro (p. 132).

Teoría de la evaluación cognitiva

Esta teoría posee su aplicación en la motivación extrínseca, ya que afirma que es por medio de incentivos externos que se trata de moldear, influir o controlar la conducta de otra persona.

Teoría de la Pulsión

Esta teoría surge de las explicaciones del campo de la biología, en la cual se afirmaba que la función de la conducta era satisfacer las necesidades corporales. Por tanto, la pulsión motiva cualquier conducta que sirva para satisfacer una necesidad del cuerpo. Dentro de esta teoría existen dos explicaciones: de Freud y Hull (p. 22).

Teoría de la Autodeterminación (TAD)

La TAD fue desarrollada por Deci y Ryan (1985), aborda la energización, así como la dirección del comportamiento de las personas. De esta manera, en esta teoría se considera que las acciones de los individuos están guiadas por la capacidad de decisión que poseen para llevar a cabo una acción y la energía que posee el comportamiento, siendo que la motivación que poseen las personas está determinada por las decisiones que toman en diferentes circunstancias. De esta manera, Ryan y Deci (2000) mencionan que esta teoría distingue diferentes tipos de motivación en función de las diferentes razones y objetivos que dan lugar a que una persona realice una acción. Estos autores hacen una diferenciación general entre motivación intrínseca la cual es el hacer algo porque es interesante o agradable, mientras que la motivación extrínseca es la que hace referencia a hacer algo porque conduce a un resultado separable.

No obstante, resulta importante puntualizar cada uno de los tipos de motivación que encontraron Ryan y Deci (2000).

Tipos de motivación

Ryan y Deci (2000) distinguieron tres tipos principales de motivación: amotivación, motivación intrínseca y motivación extrínseca, estos últimos dos poseen niveles de autodeterminación que se expondrán más adelante. Sin embargo, de manera general los autores mencionan que se diferencian en que la amotivación es la ausencia de un

comportamiento intencionado a actuar, por su parte, la motivación intrínseca hace referencia a realizar una actividad porque es inherentemente interesante o agradable, diferenciándose de la motivación extrínseca, la cual se refiere a hacer una actividad porque conduce a un resultado separable como lo puede ser algo material.

Amotivación

Ryan y Deci (2000) afirman que, si bien existen tipos de motivación, también existe una ausencia de motivación, la cual se conoce como amotivación y que se define como: "... el estado de falta de intención de actuar" (p.61). Asimismo, mencionan que al existir una amotivación, el comportamiento de una persona carece de intención, así como de sentido de causalidad personal. La amotivación es el resultado de una ausencia de valoración de una actividad, de un sentido de incompetencia para llevar a cabo la actividad o bien el resultado de no creer que se obtendrá un resultado deseado.

Cabe recalcar que, en la amotivación, la persona no posee autonomía relevante y autodeterminación, factores que sí poseen los demás tipos de motivación tanto intrínseca como extrínseca.

Motivación intrínseca:

Este primer tipo de motivación ha sido explorado en distintos escenarios, como lo son laboratorios, ambientes controlados con la finalidad de observar el comportamiento humano. Ryan y Deci definen a este tipo de motivación como: "... la realización de una actividad por sus satisfacciones inherentes en lugar de por alguna consecuencia separable" (Ryan y Deci, 2000; p. 56). De manera más entendible significa que las personas realizan una actividad por una satisfacción personal, más allá de obtener una recompensa material.

A mediados del siglo XX fue cuando se comenzó a observar este tipo de motivación, primeramente en animales, tal como lo reporta White (1959), quien después de una serie de experimentos con animales (ratones, chimpancés) observó que una característica básica del comportamiento animal es la tendencia a explorar su medio ambiente, siendo evidente una curiosidad por conocer lo que los rodea pasando

diferentes obstáculos que se pudieran presentar con el fin de explorar su ambiente, esto sobre todo lo observó en ratas.

White hizo hincapié en que los animales seguían en constante aprendizaje de su entorno incluso si sus necesidades básicas (hambre, sed, sexo) ya se encontraran saciadas. Finalmente, concluyó que las explicaciones de la motivación basadas en los impulsos primarios más exactamente explicaciones psicoanalíticas, dejan de lado características psicológicas y biológicas del desarrollo de los animales, así como de las personas, contribuyendo así a la mejor comprensión de la motivación intrínseca, la cual guía a la conducta para ser disfrutada por la propia persona.

Para continuar con los datos para comprender la motivación intrínseca, se proseguirá a distinguir los tres tipos de motivación intrínseca que Vallerand et al. (1992) hallaron. Estos autores se dieron cuenta que investigadores como Deci y Ryan proponían que la motivación intrínseca podía ser diferenciada en motivos o niveles más específicos. Sin embargo, no indicaban cuáles serían esos tipos con los cuales se clasificaría la motivación intrínseca. Por su parte, Vallerand y colaboradores postularon una taxonomía tripartita de motivación intrínseca, basada en las investigaciones que se habían realizado en esa época. Los tipos de motivación intrínseca que postulan son: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes. Las cuales se describirán a continuación:

Motivación intrínseca hacia el conocimiento

Vallerand et al. (1992) mencionan que este tipo de motivación intrínseca se relaciona con la exploración, curiosidad, objetivos de aprendizaje, intelectualidad intrínseca y con la motivación para aprender. De tal forma que definen a este primer tipo de motivación de la siguiente manera:

... se puede definir como el hecho de realizar una actividad para el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora, o tratando de entender algo nuevo. Por ejemplo, los estudiantes están intrínsecamente motivados a saber cuándo leen un libro por el puro placer que experimentan mientras aprenden algo nuevo. (p. 1005)

Motivación intrínseca hacia el logro

El segundo tipo de motivación intrínseca es definida por Vallerand et al. (1992) como el hecho de realizar una actividad por el placer y satisfacción que se experimenta cuando uno intenta lograr o bien crear algo. De esta manera, comentan que a medida que las personas se centran en el proceso de lograr un objetivo más que en el resultado mismo, se puede observar la presencia de una motivación intrínseca hacia el logro. Para ejemplificar esto, los autores mencionan que un ejemplo de este tipo de motivación intrínseca es cuando un estudiante extiende su trabajo más allá de obtener un documento con el fin de experimentar una satisfacción al intentar superarse a sí mismo.

Motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes

Por último, se encuentra un tipo de motivación intrínseca, la cual se presenta cuando una persona se involucra en una actividad con el fin de experimentar sensaciones estimulantes como pueden ser placer sensorial, experiencias estéticas, así como diversión y emociones positivas que se deriven de participar en la actividad (Vallerand et al., 1992).

Vallerand et al. (1992) ofrecen un ejemplo para comprender este último tipo de motivación intrínseca, el cual es el siguiente:

... Los estudiantes que van a clase con el fin de experimentar la emoción de una discusión estimulante de la clase, o que leen un libro sobre los intensos sentimientos de placer cognitivo derivados de pasajes apasionados y emocionantes representan ejemplos de individuos que están intrínsecamente motivados para experimentar la estimulación en la educación. (p.1006)

Motivación extrínseca

Este segundo tipo de motivación ha sido definida en términos de recompensas u objetivos materiales en la mayoría de las ocasiones. Ryan y Deci (2000) mencionan que: “la motivación extrínseca es una construcción que pertenece cada vez que una actividad se realiza con el fin de alcanzar algún resultado separable.” (p. 60). Contrastando así con la motivación intrínseca, la cual hace referencia a hacer una actividad solamente por un disfrute, en lugar de darle importancia a su valor instrumental.

De manera paralela, estos autores mencionan que la motivación extrínseca va a variar de intensidad y el grado en el que es autónomo (decisión personal), así, ofrecen un ejemplo fácil de comprender en el cual mencionan que un estudiante que hace su tarea solo por temor a las sanciones o castigos de los padres le darán por no hacerlo, está motivado extrínsecamente, ya que está haciendo la actividad con el fin de alcanzar el resultado separable (no ser sancionado o castigado). Por otra parte, aquel estudiante que hace sus tareas y actividades escolares porque personalmente cree que es valioso para su carrera elegida, también se encuentra intrínsecamente motivado, ya que este estudiante lo hace por el valor instrumental, en lugar de un interés propio. De esta manera, Ryan y Deci (2000) concluyen lo siguiente:

Ambos ejemplos implican instrumentalidades, sin embargo, este último caso implica aprobación personal y un sentimiento de elección, mientras que el primero implica el mero cumplimiento de un control externo. Ambos representan un comportamiento intencional, pero los dos tipos de motivación extrínseca varían en su autonomía relativa. (p.60)."

Cabe destacar un punto importante, y es que Deci y Ryan (1985), sostenían que era fundamental hacer la distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca, ya que esto permitiría comprender mejor el desarrollo de conductas en los seres humanos y animales. A manera de síntesis, estos autores, quienes elaboraron esta clasificación de la motivación, mencionan que la motivación intrínseca es el energizante primario para el desarrollo humano. De manera tal que, el desarrollo de diferentes capacidades psicológicas son el resultado de hacer cosas interesantes para la persona (acción intrínsecamente motivada), así como también pueden ser el resultado de una adaptación al mundo social, llevando a cabo conductas instrumentales (acciones extrínsecamente motivadas). Esto último tiene una repercusión en la internalización y regulación de conductas que previamente eran conducidas por motivos extrínsecos.

De la misma manera que con la motivación intrínseca, a continuación, se abordarán los diferentes tipos de motivación extrínseca, de acuerdo con su nivel de autodeterminación teniendo un orden de menor a mayor nivel.

Regulación externa

Este tipo de motivación extrínseca, de acuerdo con Ryan y Deci (2000) es una categoría que representa las formas menos autónomas y con menor autodeterminación de motivación extrínseca. Conlleva comportamientos los cuales se realizan para satisfacer una demanda externa o bien para obtener una recompensa impuesta por el exterior. En otras palabras, las personas llevan a cabo conductas controladas y reguladas externamente, por lo que sus acciones tienen un control externo.

Ryan y Deci (2000) mencionan que este tipo de motivación es el que contrasta de manera significativa con la motivación intrínseca, al compararla con los primeros estudios de laboratorios relacionados con el tema de la motivación.

Regulación introyectada

El segundo tipo de motivación hace referencia a un tipo de regulación interna, que es en gran medida controladora dado que las personas realizan acciones o conductas con la sensación de presión, con el fin de evitar ya sea la culpa, ansiedad o bien para lograr un incremento en su ego o su orgullo. De manera que se entiende que este tipo de motivación representa la regulación por parte de la autoestima. Ryan y Deci recalcan que, aunque la regulación es interna a la persona, los comportamientos introyectados no se experimentan como parte integral de la persona y por lo tanto tienen un locus de causalidad percibido externo.

Regulación identificada

El tercer tipo de motivación es una forma con mayor autonomía, así como autodeterminación que las anteriores, se encuentra un nivel abajo de la regulación integrada, y es entendida como la regulación a través de la identificación. En ésta, la persona se ha identificado con la importancia personal de una determinada conducta y por lo tanto ha aceptado su regulación como propia. El siguiente ejemplo lo explica de mejor manera: “Un niño que memoriza listas de ortografía porque lo ve como relevante para la escritura, que él valora como una meta de vida, se ha identificado con el valor de esta actividad de aprendizaje.” (Ryan y Deci, 2000; p.62)

Regulación integrada

Finalmente, se encuentra la forma de motivación extrínseca, que posee más autonomía y que es el nivel de determinación más alto en esta clasificación, y es denominada como regulación integrada. Este tipo de motivación ocurre cuando las regulaciones identificadas han sido asimiladas en su totalidad, además de originarse cuando en la consecuencia de la conducta existe una congruencia entre los valores y necesidades de la persona. En otras palabras, cuanto más, una persona interioriza las razones de una acción y las asimila personalmente, más se autodeterminan sus acciones extrínsecamente motivadas.

Cabe mencionar que la conducta motivada por regulación integrada comparte un gran parecido con la motivación intrínseca, ya que es autónoma y no conflictiva. Sin embargo, la motivación integrada se sigue considerando como algo extrínseco, ya que las conductas o acciones motivadas por regulación integrada son realizadas por el valor instrumental de un resultado determinado, el cual está separado de la conducta, a pesar de tener una valoración altamente significativa para la persona.

Motivación académica

A continuación, se abordará la motivación en el contexto académico. Por lo que primero, se debe definir lo que es la motivación académica. Cabe mencionar que al igual que el concepto general de motivación, en el campo educativo igual resulta complejo dar una definición concreta sobre lo que es motivación académica o escolar dado los factores que se ven involucrados. No obstante, Núñez (2009) lo define de la siguiente manera: “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (p. 43). Aunado a lo anterior, este autor menciona que el nivel de activación, elección entre las posibilidades de acción y la capacidad de concentrar la atención y la perseverancia ante una tarea escolar son los principales indicadores motivacionales.

No obstante, la definición anterior resulta compleja de entender en un principio dado que existen componentes que influyen en la existencia de la motivación en los estudiantes. Por lo que a continuación se describirán los hallazgos de Pintrich y De Groot (1990), quienes mencionan que la motivación académica posee componentes clave para la dirección y mantenimiento de conductas motivadas en el ámbito académico.

Pintrich y De Groot (1990) abordan el tema de la motivación en estudiantes desde el modelo de expectativa-valor de la motivación. De acuerdo con estos autores, este modelo propone que existen tres componentes motivacionales que se vinculan a tres componentes del aprendizaje regulado, siendo los siguientes:

(a) un componente de expectativa, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea, (b) un componente de valor, que incluye las metas y creencias de los estudiantes sobre la importancia e interés de la tarea, y (c) un componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales de los estudiantes a la tarea (Pintrich y De Groot, 1990; p. 33)

Con el fin de comprender mejor estos componentes a continuación se describirán de una manera breve las características principales además de ejemplificar cada uno de acuerdo con los autores mencionados anteriormente.

Componente de expectativa

Este componente está relacionado con las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar tareas al mismo tiempo de que tanto perciben que son responsables de su desempeño en éstas. De esta forma, este componente da respuesta a la pregunta: ¿puedo hacer esta tarea?

Componente de valor

Este segundo componente está relacionado con las metas que los estudiantes se proponen para una tarea, así como sus creencias respecto a qué tan importante e interesante les resulta la tarea a realizar. En otras palabras, este componente hace referencia a aquellas razones de los estudiantes para realizar una tarea o actividad escolar. Este componente se basa en la siguiente pregunta: ¿por qué estoy haciendo esta tarea?

Componente afectivo

Este tercer componente hace referencia a las reacciones de tipo emocional-afectivas que tienen los estudiantes hacia las tareas escolares. Este componente engloba la siguiente pregunta: ¿cómo me siento con esta tarea? Las respuestas que

pueden dar los estudiantes a esta pregunta pueden ser variadas; desde emociones positivas hasta sensaciones de ansiedad.

No obstante, la motivación académica puede estar influenciada por factores internos al individuo como lo es la personalidad como lo reporta Komarraju y Karau (2005). Por lo anterior, en el siguiente apartado se retoman investigaciones recientes sobre la investigación académica y factores relacionados a ésta.

Investigación actual de la motivación académica

Respecto a la investigación de la motivación académica, Steinmayr, et al., (2019) llevaron a cabo un estudio de tipo cuantitativo correlacional con 345 estudiantes de Alemania con el objetivo de investigar la relación entre el autoconcepto de capacidad, valor de la tarea y motivación al logro. Para ello, aplicaron escalas que evaluaran los factores anteriores, encontrando que la motivación al logro, así como el autoconcepto de capacidad, objetivos de aprendizaje y valor de la tarea poseen un papel importante ya que ayudan al desempeño académico y con ello a mejorar las calificaciones de los estudiantes. Los autores concluyeron que el autoconcepto de capacidad resultó ser un predictor motivacional importante, ya que el creer en el propio nivel de competencia es ventajoso para llevar a cabo una actividad académica

Por otra parte, durante la pandemia por COVID-19 se llevaron a cabo investigaciones acerca de la motivación en estudiantes quienes seguían estudiando en otra modalidad, la cual fue en línea y a distancia. De esta manera, durante el confinamiento por la pandemia, González (2020) halló que estudiantes universitarios en el estado de Chiapas a mediados del año 2020 mostraban una disminución en lo que respecta a su motivación y rendimiento académico, aunado a un considerable aumento de ansiedad y dificultades familiares. Asimismo, resulta importante destacar que estos hallazgos se dieron especialmente en estudiantes con escasos recursos económicos. A mediados del segundo semestre del 2020, se cuestionaba y se debatían los impactos que la pandemia tendría sobre la salud mental en estudiantes y profesores, además de cuestionar los posibles retos de la educación superior para poder enfrentar el futuro cercano.

Retomando la investigación anteriormente mencionada, se puede observar que en menos de un año de confinamiento ya se observaba un impacto negativo en la salud

mental de los estudiantes y su motivación académica, lo cual resulta preocupante, ya que el confinamiento tuvo una duración aproximada de 23 meses; considerando que en esos meses hubo alumnos egresados quienes no tuvieron la oportunidad de llevar a cabo prácticas académicas.

Por su parte, Corredor-García y Bailey-Moreno (2020) con el objetivo de conocer la motivación de los estudiantes de una escuela de secundaria de Colombia en el área de matemáticas, llevaron a cabo un estudio cualitativo con 31 estudiantes a los cuales se les aplicaron entrevistas semiestructuradas, mientras que, a la docente de la asignatura solo se le entrevistó acerca de su percepción de motivación y rendimiento de sus estudiantes. Entre los resultados obtenidos se encontró la presencia de motivación tanto intrínseca como extrínseca, de manera específica en nueve de ellos se hizo notable la presencia de una motivación intrínseca ya que entre las declaraciones que dieron señalaban que estudiaban matemáticas con el fin de aprender, así como por dedicación y por gusto. Así mismo respecto a la motivación extrínseca, esta se hizo presente en dos modalidades, primeramente, se observó una motivación extrínseca de tipo regulación externa en 18 estudiantes quienes reportaron recibir algún tipo de recompensa material por obtener buenas calificaciones en matemáticas. Como segunda modalidad se encontró la presencia de motivación extrínseca de tipo regulación introyectada, ya que 22 estudiantes reportaron estudiar para que sus padres se sientan orgullosos. De este modo, evitar que su profesora elabore reportes de mal comportamiento evadir con ello tomar cursos de regularización en vacaciones. Estos autores concluyen que la familia y los profesores poseen notablemente el control de las acciones de los estudiantes en el ámbito del aprendizaje, ya que no se observó la promoción de interés académico y procesos de autorregulación, esto retomando lo declarado por la docente. Por el contrario, se encontró que se fomenta una dependencia por premios y evitación de castigos, lo cual, tiene como consecuencia que los estudiantes no comprendan la importancia de los estudios para su crecimiento personal y profesional.

En esa misma línea, Fierro y Piedrahita (2021) realizaron entre los meses de febrero y marzo del 2021, un estudio de enfoque cualitativo por medio de entrevistas semiestructuradas con el objetivo de explorar cuál era la percepción de los estudiantes de la carrera de odontología de una universidad de Bogotá, Colombia, sobre cuáles

podrían ser los factores motivacionales intrínsecos asociados al rendimiento académico con relación a las clases a distancia por la pandemia por COVID-19. Los resultados comunicaban que la motivación de los estudiantes se comenzaba a ver afectada transcurrida la pandemia, ya que el aislamiento y distanciamiento complicaba las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, causando así cambios emocionales y actitudinales en los mismos estudiantes. También, encontraron que las clases de manera virtual demostraban la capacidad de adaptación a los cambios generados por la pandemia. Dado que los estudiantes entrevistados quienes eran de diferente semestre, afirmaron que su rendimiento académico no se había visto alterado. Finalmente, concluyeron la existencia de una relación entre el rendimiento académico y diversos factores motivacionales, los cuales influyen tanto positiva como negativamente en los estudiantes. Sin embargo, se resalta que los estudiantes poseen una amplia capacidad de adaptación a diferentes y emergentes circunstancias académicas.

Recientemente, Apostolov y Geldenhuys (2022) realizaron una investigación con el objetivo de determinar la relación entre escurpulosidad (exactitud estricta) y neuroticismo (inestabilidad emocional) en la motivación académica. Para ello se utilizó un diseño cuantitativo correlacional, participando 285 estudiantes universitarios de Australia, a quienes se les aplicaron escalas de motivación, así como de personalidad. Entre los resultados que se obtuvieron se encuentra que existe una asociación significativa de la escurpulosidad y la motivación académica, al mismo tiempo que el neuroticismo se correlacionó negativamente. Los autores concluyeron que las facetas de personalidad favorecen notablemente a la motivación académica, así mismo los niveles de ansiedad, específicamente ansiedad rasgo contribuye significativamente a la motivación de los estudiantes, debido a que se ven forzados a implementar estrategias de mecanismos defensivos con el fin de evitar un escenario negativo para ellos, y con ello estando motivados a llevar a cabo actividades académicas.

Yap et al. (2022) realizaron un estudio con 480 estudiantes de secundaria de Malasia, con el objetivo de examinar la relación entre motivación, autoestima, y felicidad, además de explorar el rol mediador de la motivación en la asociación entre autoestima y felicidad. Para ello elaboraron un diseño cuantitativo correlacional aplicando escalas de felicidad subjetiva, de motivación y autoestima. Como resultados se encontró que hubo

correlaciones estadísticamente significativas entre autoestima y felicidad. Aunado a lo anterior, se halló que la motivación tiene un rol importante como mediador entre autoestima y felicidad. Esto debido a que los estudiantes con mayor autoestima poseen mayor motivación, que al mismo tiempo resulta en mayor felicidad. En aquel estudio se concluyó que la motivación se ve influenciada por la autoestima percibida, además que la presencia de motivación mejora notablemente la felicidad de los estudiantes.

Capítulo 5. Método

Planteamiento del problema

Derivado del confinamiento por la pandemia por COVID-19 las instituciones educativas comenzaron actividades en línea. Específicamente, las instituciones de educación superior se vieron en la necesidad de suspender actividades prácticas lo que generaría que los estudiantes universitarios se vieran en la necesidad de adoptar distintas estrategias de afrontamiento con el fin de continuar sus estudios aunado a una adaptación a las TIC para continuar sus clases de manera virtual; además de observar una situación preocupante, la cual es la motivación de los estudiantes tanto para continuar sus estudios y sobre todo para ejercer su carrera, ya que la ausencia de prácticas fue algo negativo de manera significativa como se observó en los estudios realizados en Latinoamérica y en España.

En este estudio se identificaron las variables que regularon la motivación académica durante la pandemia, por una parte, se encuentra el uso de tecnologías, así mismo se encuentran las expectativas académicas que poseen los estudiantes respecto a su empleabilidad en el mundo laboral, así como en su aprendizaje. Esto conlleva igualmente a estrategias de afrontamiento al estrés académico con el objetivo de culminar una carrera universitaria.

No obstante, el retorno a actividades presenciales en el nivel superior implicó un cambio esto en razón de la forma en la que los estudiantes universitarios llevarían a cabo sus actividades, dado que el periodo de confinamiento modificó sus percepciones acerca de su desempeño académico.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la actitud hacia el uso de las TIC, afrontamiento y expectativas de resultado con la motivación académica de los estudiantes de psicología de la generación 2019-2022 de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM en el marco de regreso a clases presenciales post pandemia?

Objetivo

Identificar la relación entre la actitud hacia el uso de las TIC, afrontamiento y expectativas con la motivación académica de los estudiantes de psicología de la generación 2019-2022 de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM.

Objetivos específicos

- Identificar la relación entre la actitud hacia el uso de las TIC y la motivación académica en sus dimensiones de motivación extrínseca e intrínseca.
- Comprobar la dependencia de la motivación académica en sus dimensiones de motivación extrínseca e intrínseca con las estrategias de afrontamiento.
- Examinar la relación entre las expectativas académicas de resultado y la motivación académica en sus dimensiones de motivación extrínseca e intrínseca

Hipótesis

Ha: Existe una relación entre la actitud hacia el uso de las TIC y la motivación académica en su dimensión intrínseca.

Ho: No existe una relación entre la actitud hacia el uso de las TIC y la motivación académica en su dimensión intrínseca.

Ha: Existe una relación entre la actitud hacia el uso de las TIC y la motivación académica en su dimensión extrínseca.

Ho: No existe una relación entre la actitud hacia el uso de las TIC y la motivación académica en su dimensión extrínseca.

Ha: Existe una relación entre las expectativas académicas y la motivación académica en su dimensión intrínseca.

Ho: No existe una relación entre las expectativas académicas y la motivación académica en su dimensión intrínseca.

Ha: Existe una relación entre las expectativas académicas y la motivación académica en su dimensión extrínseca.

Ho: No existe una relación entre las expectativas académicas y la motivación académica en su dimensión extrínseca.

Ha: Existe una relación entre el afrontamiento al estrés académico y la motivación académica en su dimensión intrínseca.

Ho: No existe una relación entre el afrontamiento al estrés académico y la motivación académica en su dimensión intrínseca.

Ha: Existe una relación entre el afrontamiento al estrés académico y la motivación académica en su dimensión extrínseca.

Ho: No existe una relación entre el afrontamiento al estrés académico y la motivación académica en su dimensión extrínseca.

Tipo de estudio

Estudio cuantitativo con alcance predictivo, no experimental transversal, realizado en una sola muestra.

Variables

- Actitud ante el uso de las TIC
- Afrontamiento del estrés académico
- Expectativas académicas de resultado
- Motivación académica

Operacionalización de variables

Actitud hacia el uso de las TIC

Definición conceptual: Disposición para generar una respuesta ya sea positiva o negativa hacia el uso de recursos digitales. A partir de esto se pueden diferenciar actitudes positivas y actitudes negativas (Tapia, 2018).

Definición operacional: Puntuaciones obtenidas en la dimensión “actitud hacia las TIC” del cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) (Mirete et al., 2015).

Expectativas académicas de resultado

Definición conceptual: Posibles consecuencias positivas producto de terminar una carrera e involucra implícitamente diferentes valores como prestigio, compensación monetaria y autoevaluación (Zalazar-Jaime & Cupani, 2018).

Definición operacional: Puntuaciones obtenidas en la escala de expectativas de resultados (Lent et al., 2005).

Afrontamiento de estrés académico

Definición conceptual: “Esfuerzos cognitivos y conductuales en constante cambio para gestionar demandas externas y/o internas específicas que son evaluadas como agotadoras o exceden los recursos de la persona” (Lazarus & Folkman, 1984; p. 141).

Definición operacional: Puntuaciones obtenidas en la escala de afrontamiento del estrés académico (Cabanach, et al., 2010).

Motivación académica

Definición conceptual: “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Núñez, 2009; p. 43).

Definición operacional: Puntuaciones obtenidas en la escala de motivación académica (Núñez, 2006).

Población

Alumnos de octavo semestre de la carrera en Psicología de la FESZ.

Participantes

Colaboraron 108 alumnos de octavo semestre, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, con edades de 21 a 28 años ($M_{edad} = 23$, $DE = 1.82$). De los cuales 77 (71.3%) fueron mujeres y 31 (28.7%) hombres. A continuación, se detallan las características de los participantes referentes a su estatus académico al momento del estudio: Respecto a su estatus del servicio social, 16.7% (18) reportaron que ya lo habían iniciado, 10.2% (11) lo había concluido y el 73.1% (79) aún no había empezado los trámites para iniciarlo. En cuanto a la liberación del idioma inglés, 74.1% (80) ya habían

concluido este trámite, mientras que el 25.9% (28) restante aún no lo había realizado. La media aritmética respecto al promedio general de los participantes fue de 8.7 (DE=0.53).

Con relación a los datos sobre el uso de las TIC, el 79.6% (86) contaba con laptop, equipo personal que mayormente poseen, este después del teléfono móvil, el cual la totalidad de participantes reportó poseer. En cuanto al nivel de manejo de las TIC, el 51.9% (56) refirió poseer un conocimiento intermedio respecto a sus habilidades en el uso de herramientas digitales, 31.5% (34) un nivel básico, 14.8% (16) un nivel avanzado y el resto 1.9% (2) se ubicó en el nivel principiante

Criterios de inclusión

- Estudiantes que firmaron el consentimiento informado.
- Estudiantes que se encontraban registrados en el semestre 2022-2.
- Estudiantes que se encontraban en octavo semestre de la generación 2019-2022

Criterios de exclusión

- Estudiantes que con ingreso reciente a la carrera de psicología al momento del estudio.
- Estudiantes que se encontraban en “extensión de créditos”
- Estudiantes que dejaron de estudiar por un tiempo determinado empezando marzo 2020.
- Escalas incompletas.

Instrumentos

En la presente investigación se utilizaron cuatro escalas, con las cuales se exploraron las diferentes variables.

Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC)

La escala elaborada por Mirete et al. (2015), tiene por objetivo evaluar las actitudes que los estudiantes tienen hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC),

así como el conocimiento y el uso que realizan de ellas. La escala se encuentra compuesta por 31 ítems. Se contemplan 3 factores: “Actitud” (actitudes ante el uso de las TIC), “Conocimiento” (conocimiento sobre las TIC) y “Uso” (uso que se realiza de las TIC). La forma de respuesta a cada ítem es en una escala tipo Likert compuesta por 5 puntos, siendo 1 “menor acuerdo” a 5 “mayor acuerdo”.

Posee una consistencia interna (alfa de Cronbach) de .86 para el factor Actitud, de .85 para el factor Conocimiento, de .75 para el factor Uso, y de .89 para el total de la escala (Mirete et al., 2015).

Para fines prácticos de la presente investigación solo se hizo uso de la dimensión “Actitud”, ya que contiene reactivos relacionados al objetivo de la presente investigación. Se descarta el uso de las demás dimensiones debido al poco aporte de éstas.

Escala de Expectativas Académicas de Resultados (EEAR)

Originalmente desarrollada por Lent y colaboradores en 2005 en idioma inglés y adaptada posteriormente al español por Zalazar-Jaime y Cupani (2018). Tuvo modificaciones en posteriores investigaciones. En este caso es la adaptación de Araujo (2020) la cual se utilizó. La escala está compuesta por diez ítems que exploran los posibles resultados de los futuros egresados de una carrera universitaria. Se contemplan dos factores: expectativas académicas intrínsecas (concernientes a la experiencia subjetiva como lo son el interés y la satisfacción) y expectativas académicas extrínsecas (resultados de reforzamiento externo o tangible, tales como el dinero y el respeto). (Zalazar-Jaime y Cupani., 2018).

Originalmente, la forma de respuesta es a través de una escala tipo Likert de 10 opciones donde 0 representa “Totalmente en desacuerdo” y 9 “Totalmente en acuerdo”. En su versión original esta escala cuenta con estudios de consistencia interna (alfa de Cronbach) de .90.

Recientemente, Araujo (2020) realizó una tesis de doctorado, cuya muestra fue población peruana. Utilizó solo 5 opciones de respuesta siendo 1 “Totalmente en desacuerdo”, 2 “En desacuerdo”, 3 “Ni acuerdo ni desacuerdo”, 4 De acuerdo y 5 “Totalmente de acuerdo”, obteniendo una consistencia interna de .88. En los factores extrínseco e intrínseco, los valores fueron de .88 y .80 respectivamente. Para fines de la presente

investigación se hizo uso de esta adaptación. Para ello, se realizó la modificación del enunciado inicial “Graduarme del Instituto me ayudará a...”, por el enunciado “Graduarme de la facultad me ayudará a...”.

Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA)

Es una escala desarrollada por Cabanach et al. (2010). Está compuesta por 23 ítems. Se contemplan tres factores: “reevaluación positiva” (forma de afrontamiento activo dirigida a crear un nuevo significado de la situación del problema, tratando de resaltar los aspectos positivos o activando expectativas positivas), “búsqueda de apoyo” (intentos de búsqueda de consejo o información sobre cómo resolver el problema, como de apoyo y comprensión para la situación emocional causada por el problema), “planificación” (estrategias de afrontamiento directamente dirigidas a modificar o controlar instrumentalmente la situación, implicando una aproximación analítica y racional del problema).

La forma de respuesta a cada ítem es en una escala tipo Likert compuesta por 5 puntos, siendo 1 “nunca” a 5 “siempre”.

Cuenta con una consistencia interna (alfa de Cronbach) de .86 para el factor Reevaluación Positiva, de .90 para el factor Búsqueda de Apoyo, de .83 para el factor Planificación, y de .89 para el total de la escala (Cabanach et al, 2010).

Escala de Motivación Educativa (EME)

La escala previamente fue adaptada y validada en versión español en España, y posteriormente fue adaptada y validada por Núñez (2006) en estudiantes universitarios de Paraguay. La escala está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de motivación intrínseca (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes), tres tipos de Motivación Extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la amotivación. Cada uno de los ítems son respuestas a la pregunta: “¿Por qué vas a la universidad?”. La puntuación es en una escala tipo Likert compuesta por 7 puntos, desde 1 “no se corresponde en lo absoluto”, hasta 7 “se corresponde en lo absoluto”, con una puntuación intermedia 4 “se corresponde medianamente” (Núñez, 2006).

La consistencia interna (alfa de Cronbach) de las siete subescalas de la EME adaptada (Núñez, 2006) es la siguiente: .72 Amotivación; .74 Regulación Externa; .79 Regulación Introyectada; .68 Regulación Identificada; .76 Motivación Intrínseca al Conocimiento; .73 Motivación Intrínseca al Logro; .78 Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera híbrida. Algunos se administraron online por medio de Google Forms, y otros en formato impreso en modalidad presencial en los salones de clase, con la previa autorización de los profesores. Previo a la aplicación de los instrumentos, se presentó el consentimiento informado, después se brindaron instrucciones de la forma en la que debían ser contestados. La aplicación fue realizada durante tres meses. Posterior a la recolección de información, se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 25 para su posterior análisis.

Análisis estadístico

Se realizó un análisis estadístico descriptivo para las variables de estudio (actitud ante el uso de las TIC, afrontamiento del estrés académico, expectativas académicas de resultado y motivación académica), una correlación de Pearson y finalmente una regresión lineal múltiple paso a paso para conocer la relación de variables que mejor predice la motivación académica (Hernández et al., 2010).

Capítulo 6. Resultados

Para dar respuesta al objetivo de la investigación, a continuación, se presentan los resultados de los análisis estadísticos y la explicación de los datos que se hallaron.

En la tabla 1 se observa que, en la actitud hacia las TIC, los participantes mostraron una actitud altamente positiva hacia las tecnologías, presentando puntos por arriba de la media teórica. En lo que respecta a las expectativas, se presenta un mayor puntaje en la dimensión expectativas extrínsecas, esto igualmente se observa en las distintas dimensiones de la variable afrontamiento. En amotivación, se encontraron puntajes mínimos, esto debido a la naturaleza de la dimensión, ya que a menor puntaje significa que los participantes no se encuentran desmotivados. Además, se destaca que el tipo de motivación que más puntuación posee es la motivación intrínseca al conocimiento.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

Variables de estudio	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Actitud hacia el uso de TIC	1.1	5	4.06	0.76	-1.32	2.37
Expectativas académicas intrínsecas	1	5	3.49	0.83	-0.51	0.32
Expectativas académicas extrínsecas	1	5	3.90	0.76	-1.11	2.17
Reevaluación positiva	1.7	5	3.06	0.76	0.16	-0.40
Búsqueda de apoyo	1	5	3.27	0.98	-0.02	-0.94
Planificación	1.4	5	3.13	0.87	-0.04	-0.81
Amotivación	1	7	1.79	1.10	2.05	5.11
Motivación Regulación externa	1	7	4.66	1.68	-0.40	-0.81
Motivación Regulación introyectada	1	7	4.50	1.74	-0.44	-0.88
Motivación Regulación identificada	1.8	7	5.37	1.42	-0.65	-0.69
Motivación intrínseca al conocimiento	1	7	5.55	1.46	-1.05	0.40
Motivación intrínseca al logro	1	7	5.18	1.59	-0.75	-0.38
Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes	1	7	4.52	1.56	-0.42	-0.61

En lo que respecta a los resultados de la correlación entre la dimensión actitud hacia el uso de las TIC y las dimensiones de la escala de motivación EME, se encontraron correlaciones positivas débiles con las dimensiones: “Motivación Regulación Externa” (MRE); “Motivación Regulación introyectada” (MRIn) y por último con la dimensión “Motivación Intrínseca al logro” (MIL). Lo cual significa que a una mayor actitud positiva hacia el uso de las TIC mayor motivación extrínseca en las dimensiones regulación externa (satisfacer una demanda externa, recibir una recompensa externa) y regulación introyectada (realizar una actividad por presión para no sentir culpa). Asimismo, significa una mayor motivación intrínseca al logro (satisfacción por lograr algo). Ver Tabla 2.

Tabla 2.

Correlación de Pearson entre la dimensión Actitud hacia el uso de las TIC de la escala ACUTIC y las dimensiones de la escala de motivación EME

Variables de estudio	Am	MRE	MRIn	MRId	MIC	MIL	MIEE
Actitud hacia el uso de las TIC	.043	.283**	.223*	.175	.078	.253**	.141

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

Nota: Am= Amotivación; MRE= Motivación Regulación Externa; MRIn= Motivación Regulación introyectada; MRId= Motivación Regulación Identificada; MIC= Motivación Intrínseca al Conocimiento; MIL= Motivación Intrínseca al Logro; MIEE= Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes.

Por otra parte, en cuanto a la correlación entre las dimensiones de la escala de expectativas académicas (EEAR) y las dimensiones de la escala de motivación (ver Tabla 3), se obtuvieron los siguientes resultados: en relación con la dimensión “Expectativas académicas Intrínsecas”, se halló una correlación positiva media con la “MRE”. Así mismo se encontraron correlaciones positivas débiles con las dimensiones: “MRIn”, “MRId” y con la dimensión “MIL”. Además de la existencia de una correlación positiva muy débil con la dimensión “MIEE”. Lo anterior se interpreta de la siguiente manera: A mayores expectativas académicas intrínsecas, mayor motivación extrínseca además de una mayor motivación intrínseca tanto al logro como a experiencias estimulantes (actividades que provean emociones positivas). Ver tabla 3.

Así mismo, con relación a la dimensión “Expectativas Académicas Extrínsecas”, se encontraron correlaciones altamente significativas. En su mayoría fueron correlaciones positivas débiles con las dimensiones: “MRE”, “MRIn”, “MRId”; “MIC” y “MIEE”. Así mismo se encontró una correlación positiva media con la dimensión “MIL”. Esto se interpreta de la siguiente manera: a mayores expectativas académicas extrínsecas, mayor motivación extrínseca e intrínseca en los estudiantes.

Tabla 3.

Correlación de Pearson entre las dimensiones de la escala EEAR y las dimensiones de la escala de motivación EME

	Am	MRE	MRIn	MRId	MIC	MIL	MIEE
Expectativas Académicas Intrínsecas	-0.105	.506**	.474**	.406**	0.152	.391**	.227*
Expectativas Académicas Extrínsecas	-0.176	.381**	.450**	.491**	.322**	.513**	.375**

*p<.05, **p<.01

Nota: Am= Amotivación; MRE= Motivación Regulación Externa; MRIn= Motivación Regulación introyectada; MRId= Motivación Regulación Identificada; MIC= Motivación Intrínseca al Conocimiento; MIL= Motivación Intrínseca al Logro; MIEE= Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes.

En lo que respecta a la correlación con las dimensiones de la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) (ver Tabla 4), se encontró lo siguiente: en la dimensión “Reevaluación positiva”, se hallaron correlaciones positivas débiles con las dimensiones “MRE”, “MRId”, “MIC”, “MIL” y “MIEE”. Lo anterior se interpreta de la siguiente forma: a mayor reevaluación positiva, mayor motivación extrínseca (regulación externa y regulación introyectada), así como mayor motivación intrínseca al conocimiento, al logro y a experiencias estimulantes.

En segundo lugar, al realizar el análisis estadístico con la dimensión “Búsqueda de Apoyo” se hallaron las siguientes correlaciones: correlaciones positivas débiles con las dimensiones “MRId”, “MIC”, “MIL”, una correlación positiva muy débil con la dimensión “MIEE”. Además de una correlación negativa débil con la dimensión “Am”. Esto se interpreta de la siguiente manera: A mayor búsqueda de apoyo, mayor

motivación extrínseca regulada externamente y mayor motivación intrínseca. Además, a mayor búsqueda de apoyo, menor amotivación.

Tabla 4.

Correlación de Pearson entre las dimensiones de la escala A-CEA y las dimensiones de la escala de motivación EME

	Am	MRE	MRIn	MRId	MIC	MIL	MIEE
Reevaluación positiva	-0.063	.221*	0.146	.397**	.387**	.393**	.365**
Búsqueda de apoyo	-.252**	0.126	0.085	.362**	.396**	.342**	.248**
Planificación	-0.126	.219*	0.120	.423**	.417**	.375**	.315**

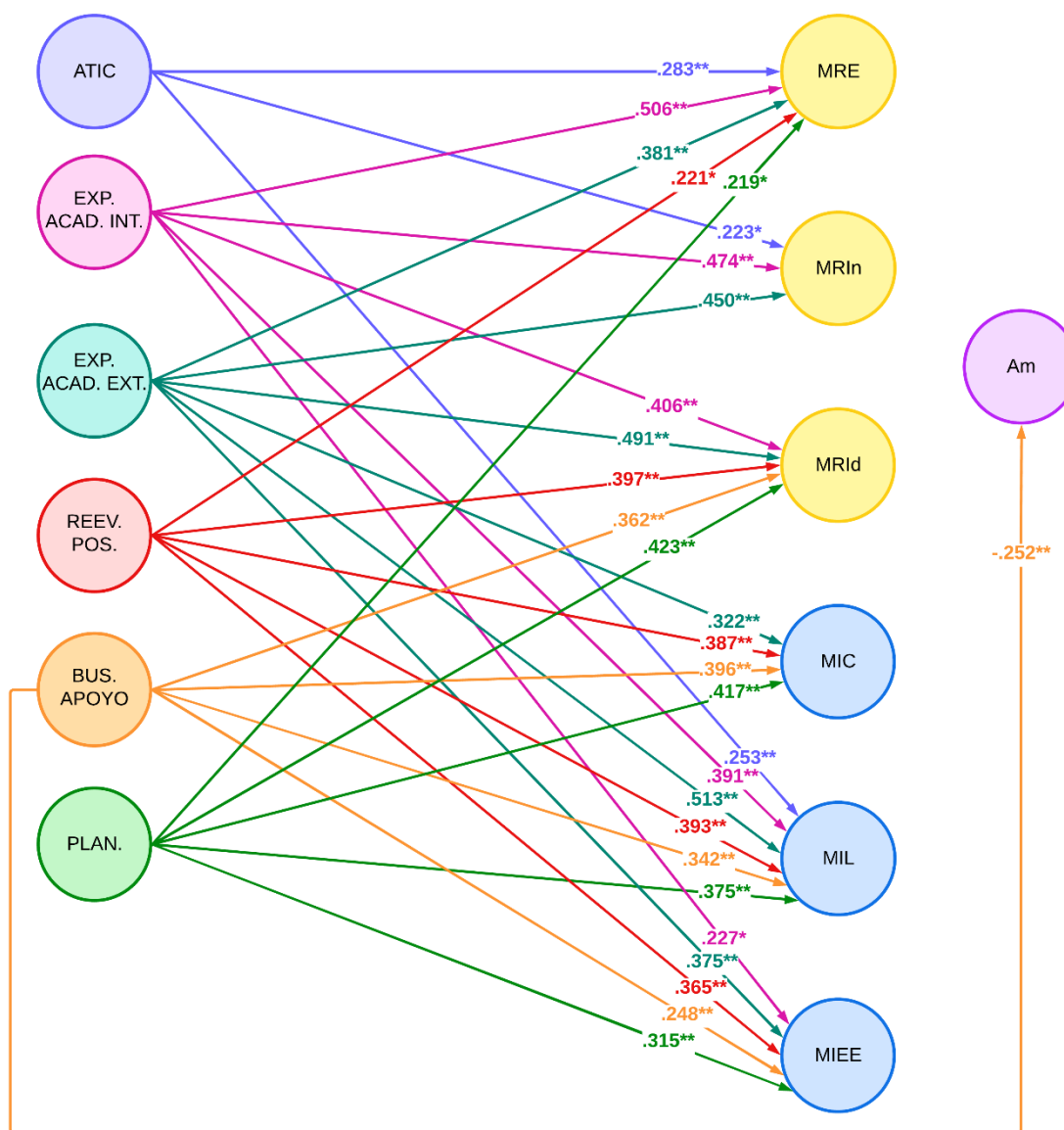
* $p < .05$, ** $p < .01$

Nota: Am= Amotivación; MRE= Motivación Regulación Externa; MRIn= Motivación Regulación introyectada; MRId= Motivación Regulación Identificada; MIC= Motivación Intrínseca al Conocimiento; MIL= Motivación Intrínseca al Logro; MIEE= Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes.

Finalmente, al realizar la correlación con la dimensión “Planificación”, se encontraron correlaciones positivas débiles con las dimensiones “MRId”, “MIC”, “MIL” y “MIEE”. Además de reportar una correlación positiva muy débil con la dimensión “MRE”. Esto significa que, a mayor planificación, mayor motivación extrínseca identificada (identificar el valor de una conducta dada una meta), así como mayor motivación intrínseca en todas sus diferentes dimensiones.

Figura 1

Diagrama de correlación entre variables



*p<.05, **p<.01

Nota. Am= Amotivación; MRE= Motivación Regulación Externa; MRIn= Motivación Regulación introyectada; MRId= Motivación Regulación Identificada; MIC= Motivación Intrínseca al Conocimiento; MIL= Motivación Intrínseca al Logro; MIEE= Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes.

Con el objetivo de conocer la relación de variables que mejor predice la motivación académica en estudiantes universitarios de la FESZ de la carrera de Psicología de octavo semestre, se realizaron siete regresiones lineales múltiples paso a paso, en las cuales las puntuaciones de las dimensiones de motivación académica (amotivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes) fueron las variables dependientes.

La actitud hacia el uso de las TIC, las expectativas académicas (intrínsecas y extrínsecas) y el afrontamiento al estrés académico (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación) fueron las variables independientes.

Con relación a la dimensión de amotivación, se encontró en el primer paso del análisis que la búsqueda de apoyo se agregó a la ecuación como predictor, explicando el 6% de la varianza, $F(1, 106) = 7.16$, $p < .001$. Las variables de TIC y de expectativas académicas no se incluyeron en el modelo de predicción. En la siguiente Tabla 5 se presentan los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) para cada ecuación, y en la Figura 2 el modelo representado gráficamente.

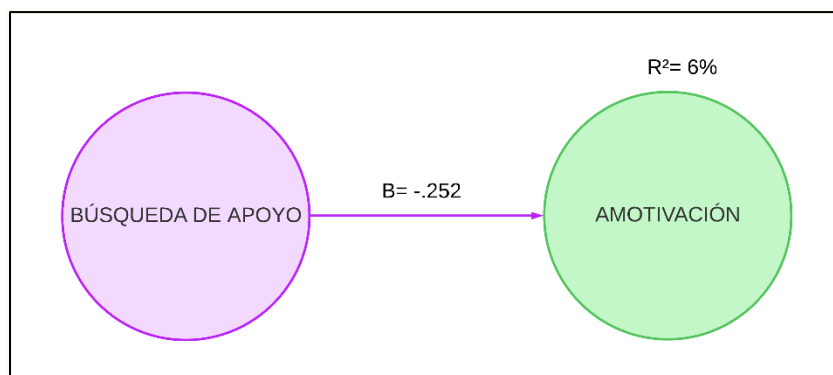
Tabla 5.

Modelo de regresión múltiple paso a paso de amotivación

Variabes	B	EE	Beta	t	p
Búsqueda de apoyo	-.28	0.10	-.252	-2.67	.009

Figura 2

Modelo de regresión múltiple paso a paso de amotivación



Con relación a la dimensión de motivación regulación externa, se encontró en el primer paso del análisis que expectativas académicas intrínsecas se agregó a la ecuación como predictor, explicando el 25% de la varianza, $F(1, 106) = 36.56$, $p < .000$. En el segundo paso, se agregó la variable planificación como predictor, explicando el 29% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .034$, $F_{incrementada}(1, 105) = 21.50$, $p < .000$. La variable TIC no se agregó a la ecuación. En la Tabla 6 se presentan los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) para cada ecuación, y en la Figura 3 el modelo representado gráficamente.

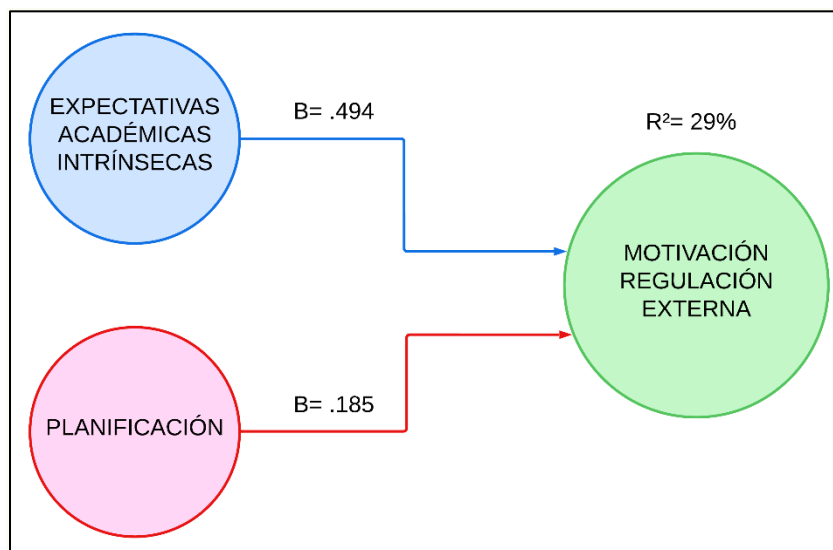
Tabla 6.

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación regulación externa

Variables de estudio	B	EE	Beta	t	p
Paso 1. Expectativas académicas intrínsecas	1.029	.170	.506	6.047	.000
Paso 2. Expectativas académicas intrínsecas	1.002	.167	.494	5.990	.000
Planificación	.356	.159	.185	2.245	.027

Figura 3

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación regulación externa



Con relación a la dimensión de motivación regulación introyectada, se encontró en el primer paso del análisis que, expectativas académicas intrínsecas se agregó a la ecuación como predictor, explicando el 22% de la varianza, $F(1, 106) = 30.71$, $p < .000$. En el segundo paso, se agregó la variable expectativas académicas extrínsecas como predictor, explicando el 25% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .029$, $F_{incrementada}(1, 105) = 17.88$, $p < .000$. Las variables TIC y afrontamiento al estrés académico no se agregaron a la ecuación. En la Tabla 7 se presentan los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) para cada ecuación, y en la Figura 4 el modelo representado gráficamente.

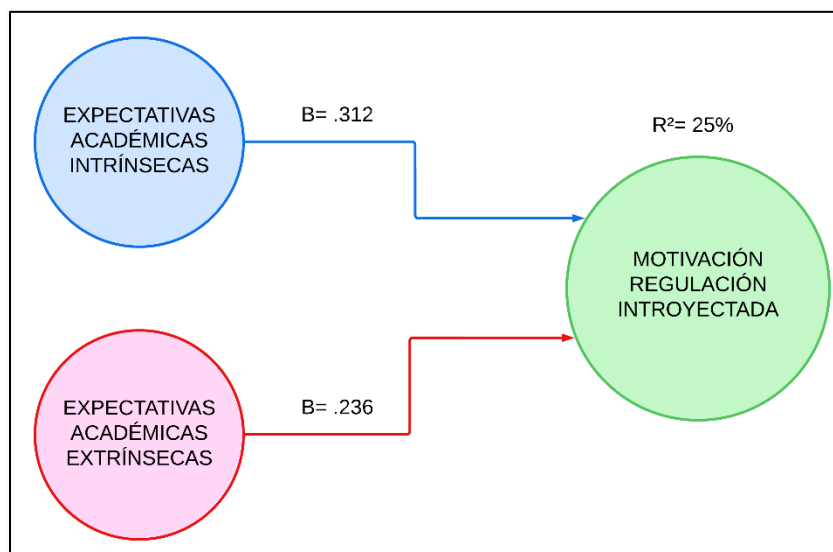
Tabla 7.

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación regulación introyectada

Variables de estudio	B	EE	Beta	t	p
Paso 1. Expectativas académicas intrínsecas	.993	.179	.474	5.543	.000
Paso 2. Expectativas académicas intrínsecas	.655	.243	.312	2.698	.008
Expectativas académicas extrínsecas	.542	.266	.236	2.036	.044

Figura 4

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación regulación introyectada



Con relación a la dimensión de motivación regulación identificada, se encontró en el primer paso del análisis que expectativas académicas extrínsecas se agregó a la ecuación como predictor, explicando el 24% de la varianza, $F(1, 106) = 33.63$, $p < .000$. En el segundo paso, se agregó la variable planificación como predictor, explicando el 37% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .133$, $F_{incrementada}(1, 105) = 31.39$, $p < .000$. La variable TIC no se agregó a la ecuación. En la Tabla 8 se presentan los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) para cada ecuación, y en la Figura 5 el modelo representado gráficamente.

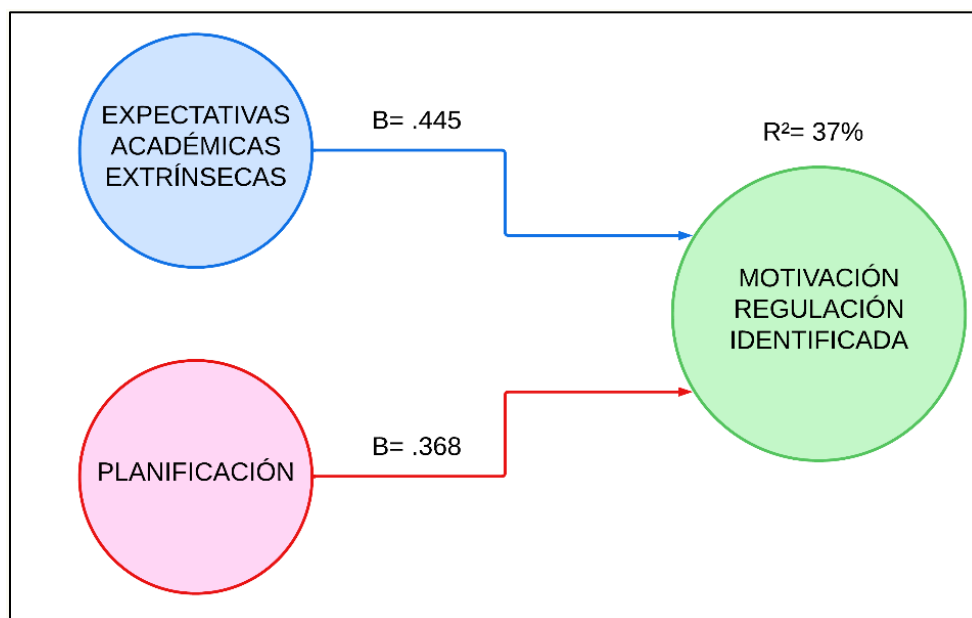
Tabla 8.

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación regulación identificada

Variabes de estudio	B	EE	Beta	t	p
Paso 1. Expectativas académicas extrínsecas	.923	.159	.491	5.800	.000
Paso 2. Expectativas académicas extrínsecas	.837	.146	.445	5.719	.000
Planificación	.598	.126	.368	4.730	.000

Figura 5

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación regulación identificada



Con relación a la dimensión de motivación intrínseca al conocimiento, se encontró en el primer paso del análisis que planificación se agregó a la ecuación como predictor, explicando el 17% de la varianza, $F(1, 106) = 22.28$, $p < .000$. En el segundo paso, se agregó la variable expectativas académicas extrínsecas como predictor, explicando el 24% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .074$, $F_{incrementada}(1, 105) = 17.27$, $p < .000$. Finalmente, en el tercer paso, se agregó la variable búsqueda de apoyo como predictor, explicando el 28% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .037$, $F_{incrementada}(1, 104) = 13.77$, $p < .000$. La variable TIC no se agregó a la ecuación. En la Tabla 9 se presentan los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) para cada ecuación, y en la Figura 6 el modelo representado gráficamente.

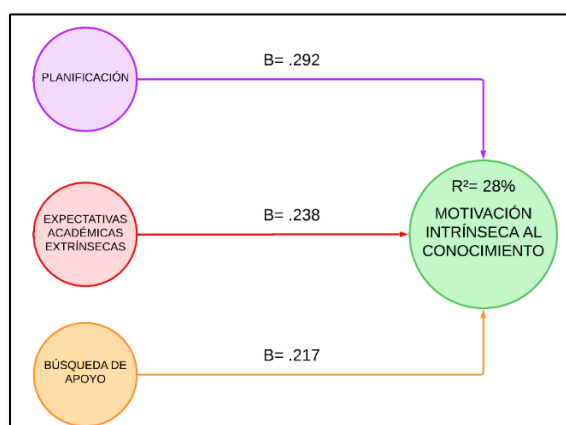
Tabla 9.

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación intrínseca al conocimiento

Variables de estudio	B	EE	Beta	t	p
Paso 1. Planificación	.697	.148	.417	4.721	.000
Paso 2. Planificación	.640	.143	.383	4.486	.000
Expectativas académicas extrínsecas	.530	.165	.274	3.211	.002
Paso 3. Planificación	.489	.154	.292	3.166	.002
Expectativas académicas extrínsecas	.461	.165	.238	2.802	.006
Búsqueda de apoyo	.322	.139	.217	2.311	.023

Figura 6

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación intrínseca al conocimiento



Con relación a la dimensión de motivación intrínseca al logro, se encontró en el primer paso del análisis que expectativas académicas extrínsecas se agregó a la ecuación como predictor, explicando el 26% de la varianza, $F(1, 106) = 37.94$, $p < .000$. En el segundo paso, se agregó la variable reevaluación positiva como predictor, explicando el 37% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .112$, $F_{incrementada}(1, 105) = 31.57$, $p < .000$. La variable TIC no se agregó a la ecuación. En la Tabla 10 se presentan los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) para cada ecuación y en la Figura 7 el modelo representado gráficamente.

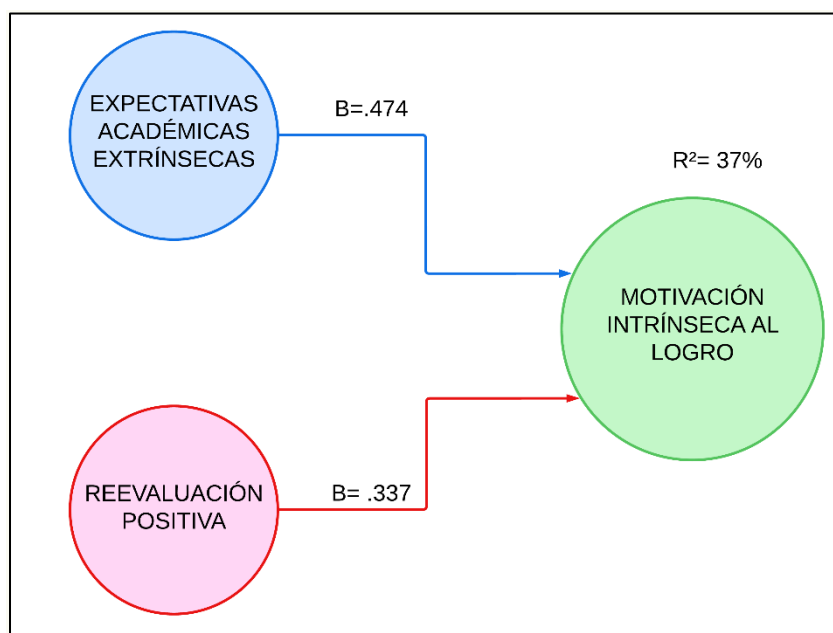
Tabla 10.

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación intrínseca al logro

Variables de estudio	B	EE	Beta	t	p
Paso 1. Expectativas académicas extrínsecas	1.082	.176	.513	6.160	.000
Paso 2. Expectativas académicas extrínsecas	.999	.164	.474	6.101	.000
Reevaluación positiva	.709	.163	.337	4.340	.000

Figura 7

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación intrínseca al logro



Con relación a la dimensión de motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, se encontró en el primer paso del análisis que expectativas académicas extrínsecas se agregó a la ecuación como predictor, explicando el 14% de la varianza, $F(1, 106) = 17.36$, $p < .000$. En el segundo paso, se agregó la variable reevaluación positiva como predictor, explicando el 24% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .105$, $F_{incrementada}(1, 105) = 17.06$, $p < .000$. La variable TIC no se agregó a la ecuación. En la siguiente Tabla 11 se presentan los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) para cada ecuación y en la Figura 8 el modelo representado gráficamente

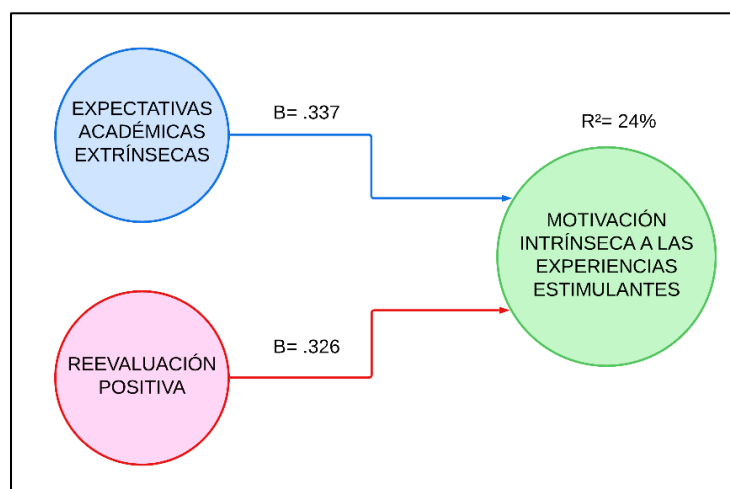
Tabla 11.

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación intrínseca a las experiencias estimulantes

Modelo	B	EE	Beta	t	p
Paso 1. Expectativas académicas extrínsecas	.777	.186	.375	4.167	.000
Paso 2. Expectativas académicas extrínsecas Reevaluación positiva	.698	.177	.337	3.946	.000
Reevaluación positiva	.673	.176	.326	3.814	.000

Figura 8

Modelo de regresión múltiple paso a paso de motivación intrínseca a las experiencias estimulantes



Capítulo 7. Discusión

Los resultados de la investigación confirman las hipótesis planteadas. Respecto al primer objetivo específico de la investigación, se encontró una relación entre actitud hacia el uso de las TIC y la motivación académica, la cual se puede observar en la Tabla 2. Específicamente se encontró que a una mayor actitud positiva hacia el uso de las TIC mayor motivación extrínseca en las dimensiones regulación externa y regulación introyectada, así mismo se halló una mayor motivación intrínseca al logro. Lo anterior, coincide con lo reportado por Huertas y Pantoja (2016) y Areepattamannil y Santos (2019) quienes afirman que el uso de las TIC posee una relación con la presencia de motivación académica y un buen rendimiento de los estudiantes, lo anterior en población española. Si bien, no se encontró que las TIC explicaran de manera predictiva la presencia de motivación académica. Esto puede deberse a factores externos como la disponibilidad de recursos digitales, tal como lo reporta Hall y Batty (2020) y Gil-Villa, et al. (2020) quienes en investigaciones recientes con estudiantes de nacionalidad inglesa y española hallaron que estos consideran que la realización de sus actividades académicas se vería limitada y afectada de manera considerable ya que reportaron no contar con los recursos electrónicos necesarios, como consecuencia un aprendizaje menor en modalidad virtual. De tal forma que, lo reportado por Faúndez et al. (2017) toma relevancia al considerar la implementación de recursos digitales por parte de las instituciones con el fin del beneficio académico de los estudiantes.

Con relación al segundo objetivo específico de la investigación, se encontró una relación estrecha entre las expectativas y la motivación académica de los estudiantes universitarios. De manera específica, se halló que las expectativas académicas extrínsecas tienen una mayor relación con la motivación académica, ya que primeramente se encontraron asociaciones con seis dimensiones de motivación. Posteriormente, se encontró que las expectativas académicas intrínsecas y extrínsecas predicen la presencia de motivación extrínseca de tipo regulación introyectada y regulación identificada así como predecir la presencia de motivación intrínseca al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes.

Lo anterior confirma lo hallado en investigaciones previas, en las cuales se abordaron las expectativas académicas extrínsecas e intrínsecas: González et al. (2021) por su parte encontraron que aquellos estudiantes universitarios que poseen altas expectativas se sienten menos desmotivados, lo cual significa que sus niveles de motivación académica son mayores.

Asimismo, coincide con lo reportado por Moral y colaboradores (2008) quienes encontraron que una mayor motivación intrínseca aumenta considerablemente las expectativas académicas y laborales. De manera similar coincide con lo reportado recientemente por Latorre-Coscolluela, et al. (2022) quienes encontraron que la motivación intrínseca es un predictor significativo de las expectativas académicas que poseen los estudiantes. Por otra parte, con relación a la motivación extrínseca, los resultados concuerdan con Gañán (2019) quien encontró que la motivación extrínseca posee una relación estrecha con las expectativas académicas extrínsecas, lo que significa que los estudiantes están mayormente enfocados en obtener algo que por el gusto por aprender.

De esta manera, se logra observar que las expectativas académicas y la motivación poseen una relación estrecha, ya que ambas ayudan al estudiante universitario a continuar sus estudios, al mismo tiempo de ayudar a tener una idea más clara acerca de lo que se piensa realizar en un futuro.

Con relación al tercer objetivo específico de la investigación, se encontró que las estrategias de afrontamiento predicen la presencia de motivación académica tanto intrínseca como extrínseca en los estudiantes. Esto coincide con lo reportado previamente por Biglieri y Nucciarone (2018) con estudiantes argentinos y por Vaculíková (2021) con estudiantes checos, quienes encontraron que los estudiantes utilizan en mayor medida estrategias de afrontamiento para la realización de actividades académicas, lo cual se correlaciona significativamente con la motivación académica, siendo las estrategias de afrontamiento un predictor importante para la motivación de los estudiantes además de tener relación con emociones positivas.

Capítulo 8. Conclusión

De manera general, se encontró que la motivación académica en sus dimensiones intrínseca y extrínseca se ven influenciadas por las variables estudiadas. Primeramente, con relación a las asociaciones, se observa que la actitud hacia el uso de herramientas tecnológicas tiene una relación con la motivación extrínseca; así mismo, en lo que respecta a las expectativas académicas, son las de tipo extrínseco las cuales tienen una amplia relación con la presencia de motivación extrínseca en los estudiantes. Por otra parte, se encontró que las estrategias de afrontamiento (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo, planificación) se asocian significativamente con las distintas dimensiones de motivación académica.

Con relación al análisis de regresión lineal múltiple por pasos, en los modelos desarrollados se encontró que dos variables del estudio predicen determinadas dimensiones de motivación académica. La amotivación es predicha por la búsqueda de apoyo, siendo que la existencia de esta variable en los estudiantes posee una relación negativa respecto a la existencia de amotivación. En segundo lugar, se encontró que la motivación regulación externa es predicha por las expectativas académicas intrínsecas y la planificación. En tercer lugar, se halló que la motivación regulación introyectada es predicha por las expectativas académicas intrínsecas y extrínsecas. En cuarto lugar, la motivación regulación identificada, es predicha por las expectativas académicas extrínsecas, así como por la planificación. En quinto lugar, se observa que la motivación intrínseca al conocimiento es predicha por la planificación, expectativas académicas extrínsecas y búsqueda de apoyo. En sexto lugar se encontró que la motivación intrínseca al logro es predicha por las expectativas académicas extrínsecas y por la reevaluación positiva. Por último, se encontró que la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes es predicha por las expectativas académicas extrínsecas y por la reevaluación positiva.

Finalmente, en este estudio se concluye que son las expectativas académicas y las estrategias de afrontamiento las que predicen en mayor medida la motivación académica. Se resalta la influencia por variables tanto internas como externas al individuo, existiendo factores que se asocian como las TIC, pero que no logran predecir

la existencia de motivación, teniendo una posible explicación en las condiciones socioeconómicas de la población, así como su dominio por las herramientas digitales.

Cabe resaltar que los resultados obtenidos obedecen a un período temporal específico, por lo que se recomienda que, para estudios posteriores, se considere un tipo de estudio longitudinal, en el que se tenga una evaluación previa de los estudiantes y posteriormente tener una evaluación pretest y pos-test y de esta manera observar si existen cambios significativos en su motivación académica durante el proceso de su estancia en la universidad. Así mismo, se sugiere ampliar la población a estudiar, considerando otras carreras para observar y analizar las posibles variaciones en la forma en la cual determinadas carreras tienen a estudiantes más motivados, así como los posibles factores que influyen en esto.

Con respecto a las implicaciones que posee el presente estudio, resaltan las implicaciones sociales y prácticas, ya que con los datos reportados se pueden desarrollar cursos, talleres, conversatorios, así como apoyo emocional a estudiantes universitarios, al considerar que hay variables que predicen notablemente la motivación en los estudiantes, ejemplo de esto sería, el retomar las expectativas que poseen, así como la forma en la cual hacen frente al estrés académico.

Referencias

- Amaral, D. G. (2001). Organización anatómica del sistema nervioso central. En Schwartz, J. H., Kandel, E. R., & Jessell, T. M. (Eds.), *Principios de neurociencia*. (pp. 317-336). McGraw-Hill-Interamericana.
- Apostolov, N., & Geldenhuys, M. (2022). The role of neuroticism and conscientious facets in academic motivation. *Brain and Behavior*, 12(8), 1-10.
<https://doi.org/10.1002/brb3.2673>
- Araujo, L. (2020). *Propiedades psicométricas de las escalas expectativas de resultado, metas y satisfacción académica en estudiantes de un instituto de Trujillo*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional - UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/44835>
- Areepattamannil, S., & Khine, M. S. (2017). Early adolescents' use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics. *Computers in Human Behavior*, 73, 263-272.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.058>
- Areepattamannil, S., & Santos, I. M. (2019). Adolescent students' perceived information and communication technology (ICT) competence and autonomy: Examining links to dispositions toward science in 42 countries. *Computers in Human Behavior*, 98, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.005>
- Babaev, O., Cruces-Solis, H., & Arban, R. (2022). Dopamine modulating agents alter individual subdomains of motivation-related behavior assessed by touchscreen procedures. *Neuropharmacology*, 211, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2022.109056>
- Baelo Álvarez, R., & Cantón Mayo, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50(7), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5071965>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Becerra G., C. E., & Morales B., M. A. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación*

educativa, 15(68), 135-153.

<http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/21982>

Biglieri, F. J., & Nucciarone, M. M. (2018). *Motivación y afrontamiento de estresores académicos en estudiantes universitarios*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata]. Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata.

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/725>

Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 1(1), 51-64.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116411005>

Cabero, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, 3.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800304>

Chacón M., A. (2007). La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En Ortega C., J. & Chacón M. (coords.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. (pp. 23-40). Pirámide.

Chaparro, R. L., & Barbosa, J. N. (2018). Incidencia del Aprendizaje Basado en Proyectos, implementado con Tecnologías de Información y Comunicación, en la motivación académica de estudiantes de secundaria. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(4), 162-176. <https://doi.org/10.22335/rict.v10i4.647>

Cofer, C. N., & Appley, M. H. (1971). *Psicología de la motivación. Teoría e investigación*. Editorial Trillas.

Cofer, C. N. (2000). *Motivación y emoción*. Editorial Limusa

Comisión Especial de Seguridad del Consejo Universitario (16 de noviembre de 2021). Lineamientos generales para las actividades universitarias en el marco de la pandemia por COVID-19. *GACETA UNAM*. Ciudad Universitaria.

<https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/UNAM-Infoma/Lineamientos-generales-para-las-actividades-universitarias-en-el-marco-de-la-pandemia-de-covid-19-161121.pdf>

Corredor-García, M. S., & Bailey-Moreno, J. (2020). Motivación y concepciones que alumnos de educación básica atribuyen a su rendimiento académico en

- matemáticas. *Revista Fuentes*, 22(1), 127–141.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.10>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ). (noviembre de 2020). Segundo Informe de Actividades: FES Zaragoza 2018-2022. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
[https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/Informes de Actividades/2do Informe de Actividades 2018-2022.pdf](https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/Informes%20de%20Actividades/2do%20Informe%20de%20Actividades%202018-2022.pdf)
- Faúndez, C. A., Bravo, A. A., Ramírez, G. P., & Astudillo, H. F. (2017). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Conceptos de Termodinámica como Herramienta para Futuros Docentes. *Formación universitaria*, 10(4), 43-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400005>
- Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., A Parris, M., & Kashi, K. (2022). Students' motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *Higher Education*, 83, 317–338. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5>
- Fierro Babosa, S. S., & Piedrahita Luna, G. C. (2021). *Factores motivacionales asociados al rendimiento académico en estudiantes de odontología, durante la pandemia covid-19*. [Trabajo de grado para obtener el Título de Odontólogo]. Facultad de Odontología, Universidad Antonio Nariño. Repositorio institucional de la Universidad Antonio Nariño.
<http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/4859/3/2021SandraFierro.pdf>
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 50(5), 992-1003.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.50.5.992>
- Fonseca, D., & García-Peñalvo, F.J. (2019). Interactive and collaborative technological ecosystems for improving academic motivation and engagement. *Universal*

- Access in the Information Society* 18, 423–430. <https://doi.org/10.1007/s10209-019-00669-8>
- Gañán R., S. (2019). *La motivación académica y las expectativas de inserción laboral del alumnado de cuarto curso*. [Trabajo Fin de Máster Inédito, Universidad de Sevilla], Depósito de investigación Universidad de Sevilla - idUS. <https://hdl.handle.net/11441/93941>
- Gil-Villa, F., Urchaga, J.D., & Sánchez-Fdez, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 99-119. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- González, I., Vázquez, M., & Zavala, M. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2). <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1392>
- González, S. D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Ciencias Médicas.
- González, S. D. (2019). Una concepción integradora de la motivación humana. *Psicología em Estudo*, 24. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.44183>
- González, V. L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Haag, S., & Cummings, M. (2010). *Management information systems for the information age* (8th). McGraw-Hill Irwin.
- Halamish, V., & Stern, P. (2022). Motivation-based selective encoding and retrieval. *Memory & Cognition*, 50(4), 736–750. <https://doi.org/10.3758/s13421-021-01238-2>
- Hall, J. E., & Guyton, A. C. (2011). Capítulo 58: Mecanismos encefálicos del comportamiento y la motivación: el sistema límbico y el hipotálamo. En Hall, J. E., & Guyton, A. C. (Eds.). *Tratado de fisiología médica*. (pp. 711-749). Editorial Elsevier Saunders.
- Hall, R., & Batty, D. (2020, May 4). "I can't get motivated": The students struggling with online learning. *The guardian*.

- <https://www.theguardian.com/education/2020/may/04/i-cant-get-motivated-the-students-struggling-with-online-learning>
- Hernández, S. R., Fernández C. C., & Baptista L. P. (2010). Capítulo 10. Análisis de los datos cuantitativos En Hernández, S. R., Fernández C. C., & Baptista L. P. (Eds.), *Metodología de la investigación* (pp.276-343). McGraw-Hill-Interamericana
- Huertas, A., & Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 229-250 <https://doi.org/10.5944/educxx1.16464>
- H. Consejo Técnico FESZ (26 de enero de 2022). *Acuerdo No. 22/01-SE3/1.1.* https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/H_Consejo_Tecnico_FESZ/H_Consejo_Tecnico_26_01_22.pdf
- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and individual differences*, 39(3), 557-567. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.013>
- Kupfermann, I., Kandel, E. R., & Iversen, S. (2001). Estados de motivación y adictivos. En Schwartz, J. H., Kandel, E. R., & Jessell, T. M. (Eds.), *Principios de neurociencia*. (pp. 998-1013). McGraw-Hill-Interamericana.
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orus, M. (2022). Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations. *International Journal of Educational Research*. 115. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102043>
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234–247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H.-B., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., Wilkins, G., Schmidt, L. C., Lyons, H., & Treistman, D. (2005). Social Cognitive Predictors of Academic Interests and Goals in Engineering: Utility for Women and Students at Historically Black Universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84–92. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.84>
- Manassero, M., & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710209>
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea Ediciones.
- Menéndez-Aller, Álvaro, Postigo, Álvaro, González-Nuevo, Covadonga, Cuesta, Marcelino, Fernández-Alonso, Rubén, Álvarez-Díaz, Marcos, García-Cueto, Eduardo, & Muñiz, José. (2021). Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 114-121. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.13>
- Mirete Ruiz, A. B., & García-Sánchez, F. A., & Hernández Pina, F. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en educación superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 75-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443659006>
- Moral R., A., Pallisera H., Y., Santaló J., E., Gras P., M., & Villar, E. (2008). Regulació motivacional, satisfacció i rendiment acadèmic dels estudiants de psicologia. Girona: Universitat. *Revista d'Ensenyament de la Psicologia: Teoria i Experiència*, 4 (1). <http://hdl.handle.net/10256/1156>
- Núñez Alonso, J. L. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 185-192. <http://hdl.handle.net/10553/42831>
- Núñez, J. C. (septiembre de 2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Trabajo presentado en el X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga, Portugal (pp. 41-67). <https://www.academia.edu/download/56093244/cc3.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Cultura y Ciencia. (s.f.) Information and communication technologies (ICT). En UNESCO Instituted of statistics. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/information-and-communication-technologies-ict>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Cultura y Ciencia. (2009a). Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación - manual de usuario. En UNESCO Instituted of statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Cultura y Ciencia. (2009b) Guide to measuring Information and Communication Technologies (ICT) in education. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-en_0.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (10 de noviembre de 2020). *Información básica sobre la COVID-19*. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., & Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en psicología latinoamericana*, 26(2), 145-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926204>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Real Academia Española (s.f). Tecnología. En *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. 16 de julio del 2022. <https://dle.rae.es/tecnolog%C3%ADa>
- Real Academia Española (s.f). Expectativa. En *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. 28 de septiembre del 2022. <https://dle.rae.es/expectativa>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement-Replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology, 10*, 1730.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Tapia, S. H. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Actualidades Investigativas en Educación, 18*(3), 1-29.
<https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (16 de marzo de 2020). *Boletín UNAM-DGCS-236bis*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_236bis.html
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297–333.
- Vaculíková, J. (2021). Coping Strategies and Academic Motivation: The Mediating Effect of Achievement Emotions. *International journal of psychology and psychological therapy, 21*(3), 363-378.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8111669.pdf>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Yap, C.-C., Mohamad Som, R. B., Sum, X. Y., Tan, S.-A., & Yee, K. W. (2022). Association Between Self-Esteem and Happiness Among Adolescents in Malaysia: The Mediating Role of Motivation. *Psychological Reports, 125*(3), 1348–1362. <https://doi.org/10.1177/00332941211005124>
- Zalazar-Jaime, M. F. & Cupani M. (2018). Adaptación de las escalas de expectativas de resultado, metas de progreso y satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa, 20*(3), 105-114.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1675>

Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature.
Educational Psychologist, 30(3), 123–133.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3003_3

Anexos



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA
PROYECTO DE TITULACIÓN**



CONSENTIMIENTO INFORMADO

El objetivo de los siguientes instrumentos es identificar la relación de la actitud hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las expectativas académicas, y el afrontamiento al estrés académico con la motivación académica. La información recabada ayudará a la realización de un proyecto de tesis de licenciatura en Psicología. La participación es completamente voluntaria, anónima y confidencial, por lo que no está obligado a responder si no lo desea.

Su participación consistirá en responder 4 escalas breves.

La información recolectada será estrictamente confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de la presente investigación.

Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede externarlas en cualquier momento.

He leído y comprendido la hoja de información sobre este estudio.

Firma de conformidad del participante

Datos sociodemográficos

Edad: ____	Sexo Mujer <input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/>	Lugar en el que vive actualmente (Estado y colonia/delegación): _____
Estado Civil:	Soltero(a) <input type="radio"/> Casado(a) <input type="radio"/> Unión Libre <input type="radio"/> Divorciado (a) <input type="radio"/> Viudo (a) <input type="radio"/>	

Actualmente:	Estudio <input type="radio"/> Estudio y trabajo <input type="radio"/>
¿Sigue tomando clases en línea? (Aún toma clases por videollamada)	No <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> ¿cuántas o qué asignatura?: _____

¿Con quién vive?:	padres <input type="radio"/> solo <input type="radio"/> pareja <input type="radio"/> amigos <input type="radio"/> parientes <input type="radio"/>
¿Quién cubre económicamente sus estudios?	padres <input type="radio"/> yo <input type="radio"/> pareja <input type="radio"/> parientes <input type="radio"/>

¿Pertenece a la generación 2019-2022 de la Licenciatura en Psicología?: (Entró a 1er semestre en agosto 2018)	Si <input type="radio"/> No <input type="radio"/>
¿Se encuentra actualmente en 8vo semestre?	Si <input type="radio"/> No <input type="radio"/> (en caso negativo suspenda y devuelva el cuestionario)
Área que cursa actualmente:	Educativa <input type="radio"/> Clínica <input type="radio"/> Social <input type="radio"/> Laboral-organizacional <input type="radio"/>

Promedio general: ____ . ____	Promedio del semestre anterior: ____ . ____
Estatus de servicio social:	Iniciado <input type="radio"/> Concluido <input type="radio"/> Sin empezar <input type="radio"/>
¿Ha concluido/liberado el idioma inglés?	Si <input type="radio"/> No <input type="radio"/>
Forma de titulación que planea realizar:	_____
¿Durante las clases virtuales (de marzo 2020 a febrero 2022) reprobó alguna materia?	No <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> ¿Cuántas?: _____

1. Aparatos electrónicos que posee actualmente (<i>Puede seleccionar más de una</i>)
Teléfono celular <input type="radio"/> Tablet <input type="radio"/> iPad <input type="radio"/> Laptop <input type="radio"/> Computadora de escritorio <input type="radio"/>

2. Programas de la paquetería Office que actualmente utiliza con mayor frecuencia para llevar a cabo sus actividades académicas <i>(Puede seleccionar más de una)</i>
Word <input type="checkbox"/> Power Point <input type="checkbox"/> Excel <input type="checkbox"/> Teams <input type="checkbox"/> Outlook <input type="checkbox"/> OneNote <input type="checkbox"/> OneDrive <input type="checkbox"/>
3. Medio de comunicación que utiliza con mayor frecuencia para interactuar con profesores y compañeros con fines académicos <i>(Puede seleccionar más de una)</i>
Grupos de WhatsApp <input type="checkbox"/> Grupos de Facebook o Messenger <input type="checkbox"/> Grupos de Telegram <input type="checkbox"/> Dropbox <input type="checkbox"/> Comentarios en Classroom <input type="checkbox"/> Correo electrónico <input type="checkbox"/> Otro (especifique) _____
4. Plataformas de entrega de tareas las cuales sigue utilizando actualmente: <i>(Puede seleccionar más de una)</i>
Classroom <input type="checkbox"/> Aulas virtuales (Moodle) <input type="checkbox"/> Correo electrónico <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Google Drive <input type="checkbox"/> OneDrive <input type="checkbox"/> Otro (especifique) _____
5. Plataformas de videoconferencias que actualmente sigue utilizando: <i>(Puede seleccionar más de una)</i>
Zoom <input type="checkbox"/> Meet <input type="checkbox"/> Microsoft Teams <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Otro (especifique) _____
6. Herramientas digitales-online que ocupa para elaboración de actividades escolares: <i>(Puede seleccionar más de una)</i>
Canva <input type="checkbox"/> Documentos de Google <input type="checkbox"/> Presentaciones de Google <input type="checkbox"/> IlovePDF <input type="checkbox"/> Draw.io <input type="checkbox"/> Powtoon <input type="checkbox"/> JPG a PDF <input type="checkbox"/> Jamboard <input type="checkbox"/> Filmora <input type="checkbox"/> Quizlet <input type="checkbox"/> Kahoot <input type="checkbox"/> Office Lens <input type="checkbox"/>
7. ¿En qué nivel consideras que te encuentras con respecto a tus habilidades en el uso de herramientas digitales?
Principiante <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Intermedio <input type="checkbox"/> Avanzado <input type="checkbox"/> Experto <input type="checkbox"/>

Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC)

Instrucciones: Por favor indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los enunciados.

Actitudes ante el uso de las TIC	En total desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las TIC fomentan la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje	1	2	3	4	5
Los profesores deben utilizar las TIC para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje	1	2	3	4	5
Es imprescindible incorporar las TIC en las aulas universitarias	1	2	3	4	5
Las clases mejoran a medida que se van incorporando las TIC	1	2	3	4	5
Las TIC facilitan el desarrollo de las clases	1	2	3	4	5
Las TIC permiten la consecución de las competencias	1	2	3	4	5
Las TIC proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa	1	2	3	4	5

Escala de Expectativas Académicas de Resultados (EEAR)

Instrucciones: Utilizando la escala que figura debajo, por favor indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los enunciados

Graduarme de la facultad me ayudará a...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Recibir una buena oferta de trabajo	1	2	3	4	5
Ganar un buen sueldo	1	2	3	4	5
Conseguir el respeto de otras personas	1	2	3	4	5
Realizar un trabajo que me de satisfacción	1	2	3	4	5
Aumentar mi autoestima	1	2	3	4	5
Tener una carrera que sea valorada por mi familia	1	2	3	4	5
Realizar un trabajo que favorezca en la vida de las personas	1	2	3	4	5
Acceder a entornos laborales con altos niveles de empleo	1	2	3	4	5
Realizar un trabajo con pasión	1	2	3	4	5
Tener el contacto necesario con otras personas	1	2	3	4	5

Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA)

Instrucciones: A continuación, se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés. Lea detenidamente cada afirmación e indique en qué medida usted se comporta así cuando se enfrenta a una situación problemática.

	Nunca	Alguna vez	Bastante s veces	Muchas veces	Siempre
Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo	1	2	3	4	5

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación	1	2	3	4	5
Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	1	2	3	4	5

Escala de Motivación Educativa (EME)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de afirmaciones, sobre posibles motivos para ir a la universidad. Evalúa que tanto se representa cada una de estas afirmaciones y marca la alternativa que más te identifique.

¿Por qué asistes a la universidad?	No me representa en lo absoluto	Me representa muy poco	Me representa poco	Me representa medianamente	Me representa bien	Me representa muy bien	Me representa totalmente
Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
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
No sé por qué voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	1	2	3	4	5	6	7
Para tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	6	7
Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante.	1	2	3	4	5	6	7

¿Por qué asistes a la universidad?	No me representa en lo absoluto	Me representa muy poco	Me representa poco	Me representa medianamente	Me representa bien	Me representa muy bien	Me representa totalmente
Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7

¿Por qué asistes a la universidad?	No me representa en lo absoluto	Me representa muy poco	Me representa poco	Me representa medianamente	Me representa bien	Me representa muy bien	Me representa totalmente
Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7