



ORIGINAL

Motivación Intrínseca y Perspectiva Temporal de Universitarios del Noroeste de México

Intrinsic Motivation and Temporal Perspective of University Students in Northwestern Mexico

Daniel González-Lomelí ^{a,1}, Daniela Guadalupe González-Valencia ^b,
Ma. de los Ángeles Maytorena-Noriega ^a, y César Omar Sepúlveda-Moreno ^a

^aUniversidad de Sonora, México

^bUniversidad Autónoma de Baja California, México

Recibido 31 de agosto de 2022; aceptado 27 de julio de 2023

Resumen

Se buscó identificar el perfil de motivación intrínseca (MI) y su relación con la perspectiva temporal en estudiantes universitarios del noroeste de México. En una muestra no probabilística por conveniencia de 553 estudiantes, se puso a prueba un modelo de motivación intrínseca, autoeficacia, orientación al logro, percepción escolar, morosidad y orientaciones temporales (pasado, presente y futuro). Se conformó un modelo estructural de MI que posee bondad de ajuste práctica adecuada. El modelo explica 48% de la variabilidad de la motivación intrínseca; destaca el efecto positivo de la orientación al logro (peso estructural=.65*) y el efecto negativo e indirecto (a través de la autoeficacia) de la morosidad (peso estructural=-.53*) sobre la MI. Y un efecto positivo de las orientaciones temporales (pasado negativo, presente hedonista y presente fatalista) sobre la morosidad (peso estructural=.54*). El estudio ofrece información sobre los aspectos que deben ser desarrollados en los estudiantes universitarios en relación con la motivación intrínseca.

Palabras clave: Motivación intrínseca; Perspectiva temporal; Orientación al logro; Morosidad; Modelo estructural

Abstract

The purpose of this study was to identify the intrinsic motivation (IM) profile and its relationship with time perspective in a non-probabilistic convenience sample of 553 students university students from a northwestern region in Mexico. Structural equation models were fitted for intrinsic motivation, with self-efficacy, achievement orientation, school perception, procrastination and temporal orientations (past, present and future) as

1 Contacto: Daniel González-Lomelí; Correo de contacto: daniel.lomeli@unison.mx;

direct and indirect predictors. A structural model of IM was formed that has adequate practical goodness-of-fit. The overall model explained 48% of the variance for intrinsic motivation. Achievement orientation was positively associated (structural weight =.65*) with intrinsic motivation while procrastination was negatively and indirectly (through self-efficacy) related (structural weight =.53*) to IM. Temporal orientations (negative past, hedonistic present and fatalistic present) were positively related to procrastination (structural weight =.54*). This study provides information regarding important predictors of intrinsic motivation that can be targeted among university students.

Keywords: Intrinsic motivation; Time perspective; Achievement orientation; Procrastination; Structural model

En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo se señala que la educación inclusiva para todos requiere que los educandos estén bajo el mismo techo y que se debe potenciar las oportunidades de aprendizaje en cualquier lugar donde se genere (UNESCO, 2020). Se afirma que la crisis sanitaria aumentó las desigualdades educativas al dejar fuera del aula a más del 90% de las personas en edad escolar en el mundo, perdiéndose la continuación del aprendizaje y provocando el abandono de la escuela. Autores mexicanos han identificado como predictores de la permanencia escolar en universitarios a variables como el compromiso personal hacia el estudio y el compromiso percibido hacia la institución, la integración académica, las condiciones económicas, y que la motivación tiene un efecto indirecto sobre la permanencia escolar a través del compromiso (Velázquez & González, 2017).

Desde finales del siglo pasado y hasta la actualidad, las instituciones educativas no han cumplido con la calidad en la formación de los profesionistas que exige la sociedad, no solo en Latinoamérica, sino que esta deuda social impera en el ámbito mundial (Castañeda, 2006). Actualmente es una necesidad apremiante identificar las prácticas escolares durante el período de confinamiento en la enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020), los aprendizajes logrados y los factores psicosociales de los jóvenes universitarios, para así estar en la mejor posición de brindar una oferta educativa de calidad y socialmente pertinente (Didriksson, 2019) y de acuerdo a las necesidades de los aprendices (Castañeda, 2006) con el fin de garantizar la formación de sus competencias

académicas, basadas en evidencias sobre sus logros en el aprendizaje (UNESCO, 2019) que sustente un sistema de decisiones certero, eficaz, oportuno e informado en educación.

Ruiz et al. (2022) en un estudio sobre motivación entre universitarios mexicanos que tomaron clase virtuales antes y durante el confinamiento (virtuales/virtuales) y quienes pasaron de clase presencial a la enseñanza remota de emergencia (presencial/remota), encontraron una mayor motivación intrínseca, orientación hacia la tarea y control del aprendizaje en los estudiantes virtuales/virtuales, en comparación con una mayor orientación motivacional hacia factores externos de los estudiantes presencial/remota.

Sigue siendo un reto para las instituciones de educación superior fortalecer al estudiantado para el aprendizaje en profundidad, el pensamiento crítico y que tomen para sí la responsabilidad del aprendizaje y su futura labor profesional (Šteh & Šarić, 2020). En cuanto al pensamiento crítico y reflexivo existen modelos curriculares que buscan vincular el pregrado con el posgrado, que forja la formación de profesionales empoderados con los instrumentos necesarios para describir, explicar y aplicar soluciones a los problemas sociales del contexto desde su perspectiva disciplinar (Criollo et al., 2017). Estos mismos autores analizan la autoeficacia para la investigación en estudiantes universitarios ecuatorianos y concluyen que la idea de autoeficacia está en formación, por ello, los estudiantes conciben a la investigación como un requisito para concluir su carrera. Con base en los resultados los autores formulan la promoción de la autoeficacia e interés por aprender a investigar a

través de modelar esta práctica como un proceso y no como una asignatura (como un producto), buscando que el estudiante adquiriera una postura crítica y reflexiva.

Un concepto acuñado por Bandura da cuenta de un elemento esencial y pertinente para esta tarea o demanda social hacia los sistemas educativos, la autoeficacia (Bandura, 1998). La autoeficacia percibida alude a las creencias personales sobre las capacidades propias para lograr determinados resultados; la autoeficacia actúa como un mecanismo autorregulador central de la agencia humana a partir del cual las creencias de las personas influyen en las decisiones que toman, sus aspiraciones, el nivel de esfuerzo y perseverancia, entre otros y con ello producir los efectos deseados (Bandura, 1998).

La autoeficacia no es en sí un comportamiento, es la confianza o seguridad que tiene el individuo de poder realizar la conducta deseada (Bandura, 1986) así como ser consciente de los efectos que puede traer consigo el comportamiento producido (Bandura, 1986). La autoeficacia percibida va en dirección de las creencias acerca de la propia capacidad de realizar una determinada tarea por medio de las propias acciones y recursos, incluso ante obstáculos o barreras (Sniehotta & Schwarzer, 2005). En el mismo tema Aguilar et al. (2016) reportan que la autoeficacia percibida (confiar en sus propias capacidades), la orientación al logro (el fijar metas altas, retadoras, y hacer el esfuerzo necesario por alcanzarlas) y la certeza en la elección de carrera, son los componentes explicativos de la motivación intrínseca, en estudiantes universitarios.

En relación a la autoeficacia Gutiérrez et al. (2014) señalan que la orientación al futuro está asociada positivamente a las creencias de autoeficacia; ambas variables caracterizan a estudiantes perseverantes y que prefieren metas a largo plazo en su desempeño académico. Encontraron que los estudiantes con orientación al pasado negativo, al presente hedonista y al presente fatalista gustan de postergar (morosidad) la realización de tareas académicas.

En una investigación con estudiantes de una universidad del sur de México Barrera et al. (2020) encontraron que un conjunto de variables cognitivas

autorreportadas (autorregulación, orientación al futuro y estrategias de aprendizaje) afectan positiva y directamente la dedicación al estudio (tiempo de horas semanales de estudio académico) y ésta a su vez está relacionado de forma directa y positiva con el desempeño de los estudiantes, medido con promedio de calificaciones.

Mientras que Mendivelso y Galarraga (2020) trabajaron sobre la perspectiva temporal de adolescentes argentinos y colombianos, y recomiendan la promoción del uso equilibrado de los marcos temporales (pasado, presente y futuro) a partir de los programas de orientación y tutorías de acompañamiento de los estudiantes durante su formación escolar, para facilitar la elaboración de sus proyectos de vida.

En su estudio González y Difabio (2019) al buscar relaciones entre patrones de aprendizaje y patrones temporales, con una muestra de estudiantes argentinos, encontraron que sobresale la combinación de los patrones orientado al significado y al futuro. Lo cual caracteriza a universitarios que utilizan estrategias de procesamiento profundo y son autorregulados; con alto interés personal en los temas abordados y que conciben el conocimiento como construcción de significados; son estudiantes que establecen metas futuras de largo alcance, planifican acciones y se anticipan a consecuencias y recompensas.

En torno a la morosidad o dilación en la realización y conclusión de actividades académicas, Navarro (2016) analiza la relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de psicología colombianos; mide morosidad académica y motivación intrínseca (a partir de los inventarios de factores de carrera y temor al fracaso). El modelo de regresión resultante indica que los mejores predictores del rendimiento académicos son una mayor seguridad en la elección de la carrera de psicología y percibirse satisfechos y capaces de cursar la licenciatura, acompañado del agrado por la realización efectiva de tareas y trabajos académicos (bajo nivel de morosidad).

Otro estudio similar, pero con una muestra de estudiantes universitarios mexicanos (González et al., 2006) probó un modelo estructural en donde la morosidad en tareas académicas es afectada directa y negativamente por la perspectiva al futuro, directa y

positivamente por el temor al fracaso, y la morosidad recibe un efecto indirecto y positivo de la necesidad de autoeficacia, a través del temor al fracaso.

Una investigación con estudiantes universitarios de primero y segundo semestre en Indonesia examinó la interacción de la eficacia académica y la orientación a metas hacia el logro académico, y reveló que el dominio de orientación a meta es un factor considerable para el rendimiento académico. Los autores señalan que estos resultados pueden utilizarse para mejorar el logro de la calidad educativa de su país (Suprayogi et al., 2019).

En México Robles et al. (2017) afirman que la orientación temporal hacia el pasado positivo y al futuro muestran un efecto positivo en el rendimiento escolar en estudiantes universitarios; mientras que la orientación temporal al pasado negativo genera un efecto contradictorio en el aprendizaje. La perspectiva temporal también se asocia con mejores estados de salud física y mental, sobre todo en personas con orientación al futuro y en cambio una orientación hacia el pasado negativo y hacia el presente hedonista se relacionan más con pautas de conducta poco saludables en chilenos de 24 a 74 años (Oyanadel & Buela-Casal, 2017).

En el estudio de González et al. (2018) sobre perspectiva temporal en colombianos y mexicanos, se encontró un perfil temporal en donde las puntuaciones más altas se ubican en la orientación al futuro (tienden a planear, lograr metas, establecer estrategias y cumplir obligaciones a futuro y evitar comportamiento de riesgo) y en orientación al pasado positivo, lo cual las caracteriza como personas cuyos recuerdos felices las prepara para atender situaciones difíciles en el presente, como es el caso de su formación académica. Los autores recomiendan desarrollar el establecimiento, seguimiento y evaluación de las metas ya sean sociales y/o personales, a lo largo de su estancia en la universidad, destacando las metas académicas. Oyanadel y Buela-Casal (2017) en un estudio cuasiexperimental con grupo control demostraron la posibilidad del cambio en la orientación temporal, a través de una intervención grupal breve. Los autores afirman que puede extenderse su

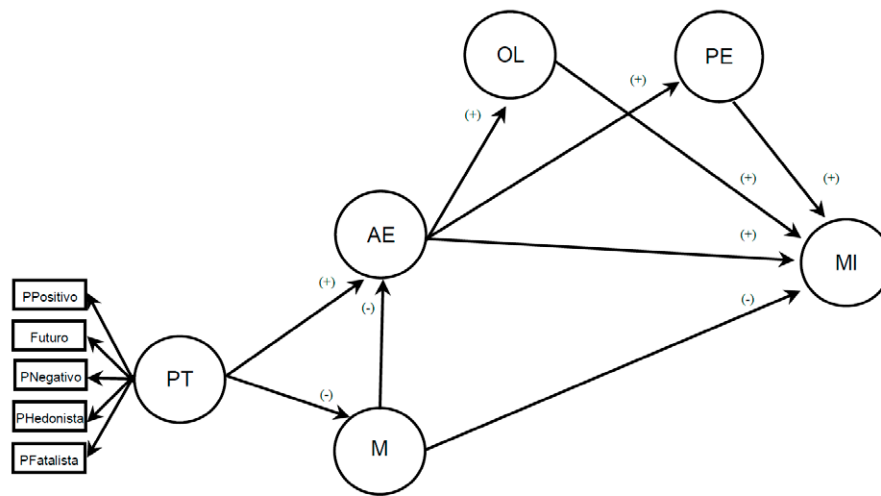
aplicación a contextos escolares y laborales como intervención preventiva.

Modelo teórico de motivación intrínseca. En el presente estudio se hipotetiza que la variable latente motivación intrínseca (Figura 1) recibe un efecto directo y positivo de las variables latentes de primer orden autoeficacia, percepción escolar y orientación al logro (Aguilar et al., 2016; Aguilar et al., 2002), también la variable motivación intrínseca recibe un efecto directo y negativo de la variable latente morosidad (Aguilar et al., 2016). A su vez la orientación al logro y la percepción escolar reciben efectos directos y positivos de la variable latente autoeficacia, y la autoeficacia es afectada de forma directa y negativa por la variable latente morosidad (Aguilar et al., 2016). Finalmente, la variable latente de perspectiva temporal afecta tanto a la autoeficacia, de forma positiva (Gutiérrez et al., 2014), como a la morosidad, de forma directa y negativa (González et al., 2006). Aquí la perspectiva temporal se conforma por los índices orientación temporal al presente positivo y al futuro con efectos positivos; y con las orientaciones presente fatalista, presente hedonista y pasado negativo, con efectos negativos (González et al., 2018).

El objetivo del estudio fue identificar el perfil de motivación intrínseca y su relación con la perspectiva temporal en estudiantes universitarios de dos instituciones públicas mexicanas, a través del análisis factorial confirmatorio por modelamiento de ecuaciones estructurales.

Método

El presente estudio cuantitativo en su análisis y con un propósito apegado a la ciencia básica, es observacional no interviene o manipula el resultado entre variables observables. Así mismo, la temporalidad en el acopio de la información sometida al análisis es de corte transversal, dado que se midió solo en una ocasión. Del mismo modo, es importante mencionar que el alcance del estudio es explicativo dado que busca explicar las relaciones entre las variables en estudio con la aplicación de estadísticos de prueba a sus resultados.



Nota. MI=motivación intrínseca; PE=percepción escolar; OL=orientación al logro; AE=autoeficacia; M=morosidad; PT=perspectiva temporal (PPositivo=pasado positivo; PNegativo=pasado negativo; PHedonista=presente hedonista; PFatalista=Presente fatalista).

Figura 1. Modelo teórico de motivación intrínseca, percepción escolar, orientación al logro, morosidad, autoeficacia y perspectiva temporal

Participantes

La muestra fue disposicional no probabilística por conveniencia de 553 estudiantes de diferentes licenciaturas de las poblaciones estudiantiles de una universidad pública del estado de Baja California (n=177) y de una universidad pública del estado de Sonora (n=376). Con una edad promedio de 20.7 años (DE=3.25) y un rango de edad de los 18 a los 44 años, la mayoría son mujeres (75.4%). El criterio de inclusión fue ser estudiante universitario de alguna de las dos instituciones públicas de educación superior encuestadas.

Instrumentos

Los estudiantes respondieron a una ficha de datos sociodemográficos y a cuestionarios que poseen propiedades psicométricas de confiabilidad (valores de alfa arriba de .70) y validez de constructo a través de modelamiento por ecuaciones estructurales (Aguilar et al., 2016; Aguilar et al., 2002). Todos los reactivos tienen una escala de medición ordinal con seis opcio-

nes de respuesta: desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*totalmente de acuerdo*).

1. *Motivación intrínseca*. Posee nueve reactivos referidos al grado de satisfacción que el plan de estudios de la licenciatura y el campo del conocimiento le genera al estudiante (Ejemplo: *Varios cursos han despertado mi deseo de profundizar en algunos temas*).
2. *Orientación al logro*. Se integra por nueve reactivos que miden la tendencia a fijarse metas altas y esforzarse por alcanzarlas (Ejemplo: *Generalmente me fijo metas altas en mis actividades y trato de alcanzarlas*).
3. *Autoeficacia*. Constituida por seis reactivos que se refieren a la valoración que hace el estudiante de su competencia para completar con éxito la carrera y ejercer la profesión (Ejemplo: *Creo tener la capacidad necesaria para completar la carrera*).
4. *Morosidad*. Escala de nueve reactivos valora la tendencia a posponer la realización de las tareas y deberes escolares (Ejemplo: *En general pienso mucho las cosas antes de empezar a hacerlas*).
5. *Percepción escolar*. Conformada por siete reactivos que evalúan la percepción que tienen los

estudiantes de sus profesores, de sus compañeros y de la escuela. La redacción de los reactivos fue adaptada a la situación de enseñanza remota de emergencia (Ejemplo: ¿Qué tan satisfecho estás con la enseñanza en línea que estás recibiendo?). Otro instrumento de medición utilizado es el cuestionario ZTPI de Zimbardo y Boyd (1999) con cinco subescalas, todas poseen seis anclajes que van de 1 (*muy poco aplicable*) a 6 (*bastante aplicable*) el inventario posee propiedades de confiabilidad (valores de alfa desde .60) y de validez de constructo (convergente y divergente) a través de análisis factorial confirmatorio por modelamiento de ecuaciones estructurales (González et al., 2018).

6. *Inventario de Perspectiva Temporal* elaborado por Zimbardo y Boyd (1999) el cual mide la forma en que las personas dividen el continuo flujo de experiencias en marcos temporales como el pasado, presente y futuro para darle coherencia a su vida; se utilizó la versión de 21 reactivos (González et al., 2018) que posee las escalas de: a) Pasado positivo, la cual mide una actitud nostálgica y feliz del pasado (con cuatro reactivos, ejemplo: *Los lugares familiares de la infancia, sus sonidos y olores frecuentemente me traen muchos recuerdos maravillosos*); b) Pasado negativo, que refleja una visión del pasado pesimista y negativa (con cuatro reactivos, ejemplo: *Revivo constantemente en mi mente experiencias pasadas dolorosas*); c) Presente hedonista, formado por elementos relacionados con una actitud ante la vida y el tiempo basada en el disfrute de los placeres del momento actual (con cinco reactivos, ejemplo: *Yo intento vivir mi vida lo más plenamente posible, un día a la vez*); d) Presente fatalista es entendido como la ausencia de orientación temporal, sin énfasis en el momento presente, sin nostalgia del pasado, ni interés por el futuro (con cuatro reactivos, ejemplo: *Ya que lo que tiene que pasar de cualquier forma pasará, lo que yo haga no importa*); y e) Futuro entendido como la tendencia a planificar y realizar metas futuras distantes en el tiempo (con cuatro reactivos, ejemplo: *Cuando quiero*

conseguir alguna cosa, me propongo metas y evalúo los recursos necesarios con los que cuento, para alcanzar esos objetivos).

Procedimiento

El cuestionario en línea se envió a los estudiantes de licenciatura a través de los correos institucionales de cada universidad participante, para que lo respondieran previa lectura y aceptación de participación informada y voluntaria, de acuerdo al código ético del psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010), a través de la carta de consentimiento informado, que aparece al principio de los cuestionarios, elaborados en el formato de google y aplicados durante los meses de abril y mayo del año 2020.

Análisis estadístico

Se realizaron estadísticas descriptivas de variables sociodemográficas, comparación de medias, correlaciones y análisis factorial confirmatorio (AFC) a través de modelamiento por ecuaciones estructurales (MEE), utilizando el método de máxima verisimilitud (LM) (Bentler, 2006) para la motivación intrínseca y las variables psicológicas asociadas como la percepción escolar, la orientación al logro, la autoeficacia, la morosidad y las orientaciones temporales (pasado positivo, pasado negativo, presente hedonista, presente fatalista y orientación al futuro). Utilizando los indicadores de bondad de ajuste, tanto estadística (Ji cuadrada) como los indicadores prácticos: Índice Bentler-Bonett de Ajuste Normado (IBBAN); Índice de Ajuste Bentler-Bonett No-Normado (IBBANN); Índice de Ajuste Comparativo (IAC); Raíz Cuadrada del Cuadrado Medio del Error de Aproximación (RMSEA). Se espera que la probabilidad asociada a la Ji cuadrada sea $p < .05$, y una razón $X^2/df < 3$. Mientras que los valores considerados adecuados para los índices IBBAN, IBBANN e IAC son $\geq .90$ y para el RMSEA se esperan valores $< .08$, para que el modelo sea considerado válido (Ruíz et al., 2010), todos los índices en el paquete estadístico EQS de Bentler (2006).

Resultados

Análisis descriptivos

Los estudiantes encuestados consideran aprobar arriba del 90% de las asignaturas en las que están inscritos. Destaca que 8% espera aprobar solo hasta 60% de las asignaturas durante el semestre evaluado, mientras que casi 7 de cada diez estudiantes considerarán aprobar el total de materias que cursan durante el primer semestre del 2020.

En relación con el promedio semestral esperado 15.20% de la muestra estableció un promedio menor a 80 de calificación final, 48.50% ubicó su promedio semestral entre 80 y 89 de calificación y el resto (36.30%) espera un promedio de calidad (90 a 100 de calificación). El promedio de calificación del total de la muestra es de 84.14 (DE=7.69), para las mujeres es de 84.34 (DE=7.61) y para los hombres de 83.41 (DE=7.86), no hay diferencia significativa ($t=1.22$, $p=.22$) en el promedio esperado por sexo. Sin embargo, existe evidencia para determinar diferencia significativa ($t=-2.23$, $p=.02$) en el promedio esperado por sede, a favor de los universitarios sonorenses ($M=84.65$, $DE=7.50$) sobre los estudiantes bajacalifornianos ($M=83.05$, $DE=7.99$).

Solo 12.10% de los estudiantes encuestados señala la licenciatura como el grado máximo al que aspiran estudiar, mientras que casi 3 de cada 10 estudiantes esperan educarse en alguna maestría (28.80%) y 4 de cada 10 desean estudiar un doctorado (41.80%). Además, se encontraron correlaciones significativas ($R_o=.52$, $p=.001$) entre el porcentaje de materias que esperan aprobar con el promedio esperado al final del semestre 2020-1 y el grado máximo que aspiran estudiar, así como una correlación significativa ($R_o=.14$, $p=.01$) entre el promedio esperado y el grado máximo de estudio deseado.

Análisis de consistencia interna

El resultado de los análisis de consistencia interna a través de alfa de Cronbach indica que todas las escalas poseen confiabilidad con valores de alfas de

Cronbach arriba de .71. La escala de motivación intrínseca posee 9 reactivos ($\alpha=.86$, $M=4.43$); la escala percepción escolar conserva 7 reactivos ($\alpha=.89$, $M=3.74$); la escala de orientación al logro también posee 9 reactivos ($\alpha=.88$, $M=4.51$); la escala de autoeficacia posee 6 reactivos ($\alpha=.72$, $M=3.99$); la escala de morosidad quedó conformada por 9 reactivos ($\alpha=.88$, $M=3.18$).

En cuanto a las escalas de percepción temporal las 5 subescalas poseen consistencia interna, medida con alfa de Cronbach. La escala de orientación al pasado positivo quedó conformada con 4 reactivos ($\alpha=.75$, $M=4.35$), pasado negativo con 4 reactivos ($\alpha=.84$, $M=3.31$), presente hedonista con 5 reactivos ($\alpha=.78$, $M=3.41$), presente fatalista con 4 reactivos ($\alpha=.67$, $M=2.48$) y orientación al futuro con 3 reactivos ($\alpha=.80$, $M=4.67$).

Análisis factorial confirmatorio

Se construyó un modelo multifactorial de motivación intrínseca (ver Figura 2) por modelamiento de ecuaciones estructurales; en dicho modelo la variable latente motivación intrínseca (constituida por cuatro variables observadas) recibe efectos directos, positivos y significativos de las variables latentes orientación al logro (peso estructural=.65; con cinco variables manifiestas), percepción escolar (peso estructural=.10; con cuatro variables observadas) y autoeficacia (peso estructural=.11; con tres variables manifiestas), así mismo la motivación intrínseca recibe un efecto indirecto, negativo y significativo de morosidad (con tres variables observadas) a través de la autoeficacia (peso estructural=-.53). A su vez la morosidad recibe un efecto directo y significativo (peso estructural=.54) de la perspectiva temporal, variable latente conformada con los índices pasado negativo (con cuatro variables observadas), presente fatalista (con tres variables observadas) y presente hedonista (con tres variables observadas). La R^2 de la motivación intrínseca es igual a .48, lo cual significa que este modelo de relaciones explica 48% de la variabilidad de la motivación intrínseca, como fue medida en este estudio, del grupo de estudiantes que conformaron la muestra.

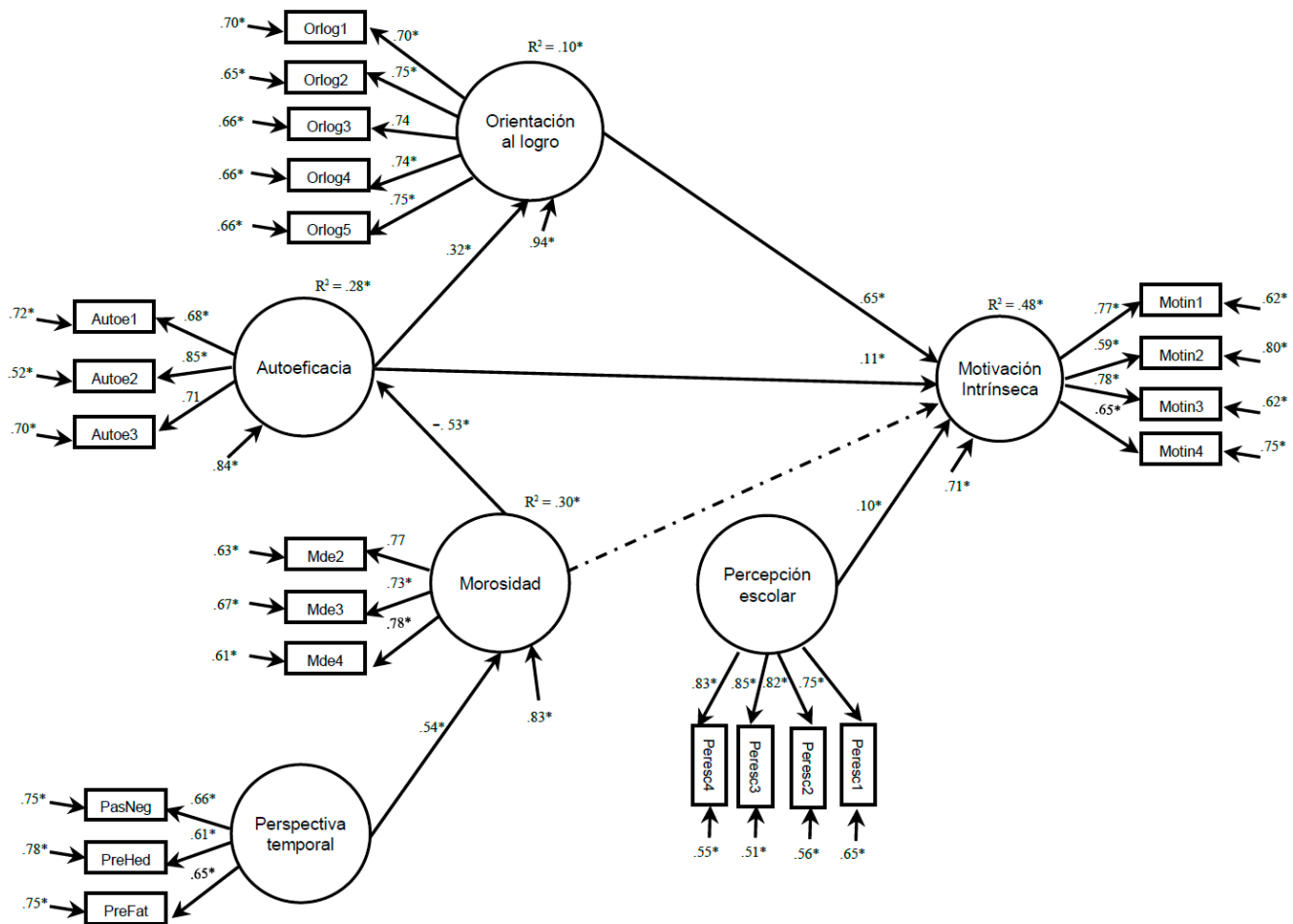


Figura 2. Modelo estructural de motivación intrínseca en estudiantes universitarios mexicanos. Los pesos factoriales son significativos a $p < .05$ ($R^2=1$ -error de predicción al cuadrado); Índices de bondad de ajuste: $\chi^2=403$ (201 gl) $p=.00$; IBBAN=.91, IBBANN=.94, IAC=.94; RMSEA=.04 (IC .04, .05). Estimados por *máxima verisimilitud* en la muestra de 553 participantes. La línea discontinua representa una relación no significativa.

Dicho modelo posee bondad de ajuste práctica ($X^2=403$ [201 gl] $p=.00$ y $X^2/gl=2.00$; IBBAN=.91, IBBANN=.94, IAC=.94; RMSEA=.04 [IC .04, .05]) por lo que se puede afirmar que el modelo de relaciones puesto a prueba, es similar en poder de explicación al modelo saturado o inclusivo, que relaciona todas las variables entre sí, y que tiene el máximo poder de explicación.

Análisis de consistencia interna posterior al AFC

Ya que se eliminaron indicadores de los diferentes factores resultantes, se realizó un análisis de

consistencia interna con los reactivos que se conservaron en cada variable latente posterior al AFC. Todas las dimensiones son confiables (obtenida a través del alfa de Cronbach). La escala de motivación intrínseca posee consistencia interna ($\alpha=.79$, $M=4.56$), así como la escala percepción escolar ($\alpha=.89$, $M=3.68$), la escala de orientación al logro ($\alpha=.87$, $M=4.56$), la escala de autoeficacia ($\alpha=.78$, $M=4.04$), y la escala de morosidad ($\alpha=.85$, $M=3.43$). Las escalas de percepción temporal también son confiables: tanto la escala de orientación al pasado negativo ($\alpha=.84$, $M=3.30$), como el presente hedonista ($\alpha=.68$, $M=3.40$) y el presente fatalista ($\alpha=.62$, $M=2.45$).

Discusión

Se logró conformar un modelo estructural multi-dimensional de motivación intrínseca y variables psicológicas asociadas. En dicho modelo los efectos que recibe la motivación intrínseca permiten concluir acerca de la importancia de la autoeficacia como lo señalan Criollo et al. (2017) y de contrarrestar los efectos de la morosidad académica (Navarro, 2016). En este modelo la morosidad académica se ve afectada por las orientaciones temporales de pasado negativo, presente hedonista y presente fatalista, como también ha sido indicado por Gutiérrez et al. (2014). Todos los efectos directos fueron significativos a excepción de la morosidad sobre la motivación intrínseca. Aquí las orientaciones temporales pasado positivo y futuro no lograron ser incluidas en el modelo estructural de motivación intrínseca, ya que el modelo perdía bondad de ajuste.

Los estudiantes de la muestra se perciben motivados por varias materias y cursos que han despertado su interés en el conocimiento y el aprendizaje de cosas útiles, así como con el deseo de profundizar en algunos temas y el disfrute de realizar tareas y trabajos. Esta percepción está asociada al gusto de realizar las cosas lo mejor posible y que les signifiquen un reto. Generalmente se fijan metas altas en sus actividades y tratan de alcanzarlas, y una vez iniciada una actividad no se dan por vencidos hasta lograrla. Su motivación intrínseca se ve afectada por conductas como tardar en decidir hacer algo importante pero que le desagrada, lo que le ocasiona, por lo general no terminar sus actividades escolares a tiempo. Se recomienda que los docentes utilicen una gran variedad de métodos de enseñanza para estimular la concientización de las metas académicas del estudiantado, monitorear sus logros y fortalecer un aprendizaje autónomo para la vida, que les permita tomar decisiones responsables para el beneficio de la sociedad, basadas en juicios críticos y reflexivos (Šteh & Šarić, 2020).

La morosidad de los estudiantes se ve afectada por las orientaciones temporales al pasado negativo, al presente fatalista y al presente hedonista; es decir, retrasar el inicio de actividades académicas, y por lo mismo no cumplir con las fechas establecidas para

su culminación, se potencia por pensamientos sobre cosas desagradables de su juventud y revivir experiencias dolorosas, así como por hacer cosas de manera impulsiva o tomar decisiones al calor del momento y no preocuparse por el futuro, ya que su actuación no influye en lo que suceda. Algunos autores señalan que la orientación temporal (pasado positivo y futuro) se asocia directa y positivamente al rendimiento académico en universitarios (Robles et al., 2017) así como a la salud mental y física (Oyanadel et al., 2017) y que se puede promover cambios en orientación temporal a través de intervención grupal breve (Oyanadel et al., 2017).

Los resultados de esta investigación también permiten caracterizar a los estudiantes en su mayoría por tener altas aspiraciones en cuanto aprobar el total de materias en las que estaban inscritos al momento de interrumpir las clases presenciales y seguir estudiando desde sus casas. Cuatro de cada diez estudiantes consideran que obtendrían un promedio de calidad (90 a 100) al final del semestre enero-mayo del 2020. Y esta aspiración de alto desempeño escolar es mayor en los estudiantes sonorenses en relación con la institución de Baja California. La percepción de continuar estudiando después de la licenciatura es mayor con relación a estudios de doctorado, seguida de estudiar una maestría y finalmente estudiar una especialidad; por lo que las instituciones educativas requieren establecer planes que coordinen los estudios de licenciatura con los programas de posgrado (Criollo et al., 2017) ya que es mínima la cantidad de estudiantes que aspiran a estudiar únicamente la licenciatura.

Finalmente, se puede concluir que la proporción explicada de varianza de motivación intrínseca de los estudiantes universitarios fue alta y casi similar a la reportada por Aguilar et al. (2016). Y específicamente algunos componentes con mayor efecto sobre la motivación intrínseca fueron la percepción de los estudiantes sobre su contexto escolar y la valoración de sus capacidades para concluir la carrera y ejercer su profesión (Sniehotta & Schwarzer, 2005); ambos factores pueden considerarse como componentes explicativos de la motivación reportada por los estudiantes universitarios durante la emergencia sanitaria, por lo que se requiere promover un rol activo en el

estudiantado para que tomen como suya la responsabilidad de su propio aprendizaje (Šteh & Šarić, 2020) y en el fomento de un comportamiento autónomo o agentivo (Maytorena et al., 2022) adquiere relieve el papel de moderador (González et al., 2022) y de modelador (Bono et al., 2018) del docente universitario.

Una limitación del estudio fue trabajar con una muestra disposicional de estudiantes de dos instituciones públicas de educación superior, se recomienda para futuras investigaciones realizar un muestreo probabilístico e incluir estudiantes de instituciones privadas, con el fin de ganar en poder de generalización de los hallazgos.

Referencias

- Aguilar, J., González, D., & Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2552-2557. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.11.007>
- Aguilar, J., Valencia, A., Martínez, M., & Vallejo, A. (2002). Un modelo estructural de la motivación intrínseca en estudiantes universitarios. En A. Bazán y A. J. Arce (Eds.), *Estrategias de evaluación y medición del comportamiento en psicología* (pp. 165-185). Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad Autónoma de Yucatán.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs. <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. En: J.G. Adair, D. Belanguer, & K.L. Dion (Eds.), *Advances in Psychological Science*, 1, 51-71. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07769-003>
- Barrera, L. F., Vales, J., J., Sotelo, M. A., Ramos, D. Y., & Ocaña, J. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico. *Psicumex*, 10(1), 61-74. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>
- Bentler, P. (2006). EQS: Structural Equations Program Manual. BMPD Statistical Software, Inc. <http://www.econ.upf.edu/~satorra/CourseSEMVienna2010/EQS-Manual.pdf>
- Bono, A., Boatto, Y., Aguilera, M., & Fenoglio, M. (2018). Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria. *Innovación Educativa*, 18(78), 143-170. <http://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-78/Tareas-de-clase-de-gestion-metacognitiva.pdf>
- Castañeda, S. (Editora) (2006). *Evaluación del Aprendizaje en el Nivel Universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. UNAM-CONACyT. https://www.academia.edu/16517753/Evaluaci%C3%B3n_del_aprendizaje_en_el_nivel_universitario_elaboraci%C3%B3n_de_ex%C3%A1menes_y_reactivos_objetivos
- Criollo, M., Romero, M., & Fontaines, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>
- Didriksson, A. (2019). La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe. Balance y perspectivas de la CRES-2018. *Perfiles Educativos*, XLI(163), 178-193. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.163.59305>
- Fernández, T., Medina, S., Herrera, I., Rueda, S., & Fernández, A. (2011). Construcción y validación de una escala de autoeficacia para la actividad física. *Revista Española de Salud Pública*, 85(4), 405-417. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17019926009>
- González, D., Castañeda, S., Jiménez, M. C., Maytorena, M. A., Barrera, L. F., & Mariñez, V. I. (2022). Perfil de autorregulación, estrategias de aprendizaje y ejecución académica de estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 22(2), 253-268. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a15>
- González, D., Maytorena, M.A., Cárdenas, L., & Tapia, C. O. (2018). Perspectiva temporal de estudiantes universitarios mexicanos y colombianos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 46(1), 133-145. <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.10>
- González, D., Maytorena, M. A., Lohr, E. F., & Carreño, C. E. A. (2006). Perspectiva temporal y morosidad académica en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 15-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401503>
- González, M. L., & Difabio, H. (2019). Vinculación entre patrones de aprendizaje y patrones temporales en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 1-22. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9597>
- Gutiérrez, C., Salmerón, H., & Muñoz, J. M. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 267-287. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17531400002>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Maytorena, M. A., González, D., & Corral, V. (2022). Estructura factorial de la agencia personal en estudiantes colombianos y mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 12(1), 39-48. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.1.400>
- Mendivelso, M., & Galarraga, M. L. (2020). Perspectiva temporal en una muestra de adolescentes argentinos y colombianos. *Orientación y Sociedad*, 20(1), 1-25. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/10241>
- Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, 21, 241-271. <http://bibliotecadigital.iue.edu.co/handle/20.500.12717/2268>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Informe de Seguimiento de Educación en el Mundo. Meta 4.3: Enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos*. <https://doi.org/10.54676/IWWWM5074>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París, UNESCO. <http://www.grade.org.pe/crear/recursos/resumen-del-informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2020/>
- Oyanadel, C., & Buela-Casal, G. (2017). Percepción del tiempo y salud: la influencia del perfil temporal equilibrado (BTP) y el perfil temporal negativo (NTP) en la salud física y mental. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXVII(3), 296-306. <https://doi.org/10.24205/03276716.2017.1032>
- Oyanadel, C., Buela-Casal, G., Araya, T., Olivares, C., & Vega, H. (2014). Percepción del tiempo: resultados de una intervención grupal para el cambio del perfil temporal. *Suma Psicológica*, 21(1), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5107523>
- Robles, F. J., Galicia, I. X., & Sánchez, A. (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 502-518. <http://revistas.unam.mx/index.php/repil/article/view/60812>
- Ruiz, E., Cruz, J. L., Gómez, C., García, V., & Lemus, E.V. (2022). Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual versus Presencial/virtual desde el MSLQ. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 369-386. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-369.pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). Código Ético del Psicólogo. Trillas.
- Sniehotta, F., & Schwarzer, R. (2005). Bridging the intention-Behaviour gap: Planning, self-efficacy and action control in the adoption and maintenance of physical. *Psychology and Health*, 20(2), 143-160. <https://doi.org/10.1080/08870440512331317670>
- Šteh, B., & Šarić, M. (2020). Enhancing self-regulated learning in higher education. *Journal of Elementary Education*, 13(Sp. Iss.), 129-150. <https://doi.org/10.18690/rei.13.Special.129-150.2020>
- Suprayogi, M. N., Ratriana, L., & Wulandari, A. P. J. (2019). The interplay of academic efficacy and goal orientation toward academic achievement. 1st International Conference on Advance and Scientific Innovation (ICASI), 1-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1175/1/012132>
- Velázquez, Y., & González, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: Caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>