

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA**

**FACULTAD DE MEDICINA**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD**



**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN  
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN CLASES VIRTUALES Y  
PRESENCIALES**

**TESIS**

**QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD**

**PRESENTA:**

**SAMANTA CRISEL GÓMEZ SAUCEDA**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DRA. NIKELL ESMERALDA ZÁRATE DEPRAECT**

**CODIRECTOR DE TESIS:**

**MTE. CÉSAR ROBERTO JIMÉNEZ RAMÍREZ**

**CULIACÁN, SINALOA. JUNIO DE 2024**



Dirección General de Bibliotecas  
Ciudad Universitaria  
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios  
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.  
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57  
dgbuas@uas.edu.mx

## UAS-Dirección General de Bibliotecas

### Repositorio Institucional Buelna

#### Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial  
Compartir Igual, 4.0 Internacional





**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA**  
**FACULTAD DE MEDICINA**  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD**

MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN  
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN CLASES VIRTUALES Y  
PRESENCIALES

**TESIS**

QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

PRESENTA:

SAMANTA CRISEL GÓMEZ SAUCEDA

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. NIKELL ESMERALDA ZÁRATE DEPRAECT

CODIRECTOR DE TESIS:

MTE. CÉSAR ROBERTO JIMÉNEZ RAMÍREZ

LECTORES CRÍTICOS:

DRA. DORA YAQUELINE SALAZAR SOTO

DRA. MARÍA GUADALUPE SOTO DECUIR

CULIACÁN, SINALOA. JUNIO DE 2024

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a dios y a la vida por su bondad infinita, que me ha puesto en el camino proyectos y oportunidades gratificantes, que me han permitido encontrar respuesta y sentido a mi formación académica y personal, por no dejarme en los momentos de quiebre y recordarme que es necesario esforzarme ya que hay alguien que sigue mis pasos.

Es así, que mi mayor motivación y compañero de vida lleva el mayor de mis agradecimientos, es quien me recuerda lo bonito de la vida, quien me impulsa a hacer las cosas cada día mejor y aprender de cada una de las experiencias, quien me dice todo va estar bien, tu puedes mamá y con un abrazo recarga mis energías al 100%, a ti hijo mío, Kerim Mateo quien tuviste la paciencia de acompañarme en mi formación como maestrante, agradezco tu amor, cariño y comprensión a pesar de ser un niño pequeño.

También quiero dar las gracias a mi directora de tesis, Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect, quien con su paciencia y gran sentido humano me permitió encontrar respuesta a mis dudas, me motivo a seguir mis sueños y nunca me limito en las ideas para mejorar mi investigación, sin duda una excelente académica y guía en mi camino, estoy segura que dios la puso en mi camino; gracias también a mi co-director MTE. César Roberto Jiménez Ramírez por su confianza, buen humor, sugerencias y contribuciones en proceso de mejora. De igual forma, gracias a mis lectoras críticas, Dra. Dora Yaqueline Salazar Soto y Dra. María Guadalupe Soto Decuir, por su compromiso, sugerencias y contribuciones en cada una de las revisiones de esta tesis.

Gracias a la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa, por permitirme formar parte de la 15va. generación del programa Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, con alto sentido humanista, compromiso y responsabilidad de cada uno de los docentes que conforman dicho programa, gracias a mis compañeros por la unión y cohesión que se vivió en el grupo y por tantos bellos momentos. Así mismo, agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por otorgarme el privilegio de pertenecer al programa y recibir la beca para facilitar mi estancia en el programa de maestría.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I OBJETO DE ESTUDIO</b> .....	4
I.1 Contexto de la Investigación.....	4
I.1.1 Plan de Desarrollo Institucional con Visión de Futuro 2025.....	4
I.1.2 Modelo Educativo.....	7
I.1.3 Modelo Académico.....	10
I.1.4 Diseño Curricular del Programa Educativo: Licenciatura en Psicología Modalidad Escolarizada .....	11
I.2 Planteamiento del Problema .....	14
I.2.1 Preguntas de investigación .....	21
I.3 Objetivos.....	21
I.3.1 Objetivo General .....	21
I.3.2 Objetivos Específicos .....	21
I.4 Supuesto .....	21
I.5 Justificación .....	22
<b>CAPÍTULO II ESTADO DEL ARTE</b> .....	24
II.1 Internacionales.....	24
II.2 Nacionales.....	29
II.3 Locales.....	32
<b>CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO</b> .....	36
III.1 Modelos y Teorías Educativas.....	36
III.1.1 Teorías Cognitivas del Aprendizaje.....	36
III.1.1.1 Jean Piaget.....	37
III.1.1.2 Lev Semionovich Vigotsky .....	38
III.1.1.3 David Ausubel.....	39
III.1.2 Teoría Humanista en Educación.....	40
III.1.2.1 Abram Maslow .....	40
III.1.2.2 Carl Rogers .....	41
III.2 Motivación.....	43
III.2.1 Teoría de la Autodeterminación.....	44
III.2.2 Motivación Académica.....	47
III.3 Estrategias Didácticas.....	50
III.3.1 Exposición docente .....	57
III.3.2 Rompecabezas .....	58
III.3.3 Mapa conceptual .....	69
III.3.4 Entrevista .....	61
<b>CAPÍTULO IV METODOLOGÍA</b> .....	63
IV.1 Diseño .....	65
IV.2 Método .....	67
IV.2.1 Fenomenológico .....	68
IV.2.2 Descriptivo .....	68
IV.3 Población y Muestra .....	69
IV.4 Técnicas e Instrumentos.....	70
IV.5 Procedimiento o Ruta Crítica .....	72
IV.6 Cuestiones Éticas .....	73

<b>CAPÍTULO V RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS</b> .....	75
V.1 Resultados.....	75
V.2 Análisis y Discusión.....	96
<b>CONCLUSIONES</b> .....	105
<b>PROPUESTAS</b> .....	106
<b>REFERENCIAS</b> .....	107
<b>ANEXOS</b> .....	121
Anexo 1. Formato entrevista a docentes .....	121
Anexo 2. Formato cuestionario para estudiantes sobre las estrategias didácticas y motivación.....	125
Anexo 3. Formato escala de motivación educativa (EME28) Escala de motivación educativa EME-28 de Nuñez, Albo, Navarro y Grijalvo, 2006) para la modalidad virtual.....	129
Anexo 4. Formatos escala de motivación educativa (EME28) Escala de motivación educativa EME-28 de Nuñez, Albo, Navarro y Grijalvo, 2006) para la modalidad presencial .....	131
Anexo 5. Formato registro de observación no participante .....	133
Anexo 6. Formato consentimiento informado docentes.....	134
Anexo 7. Formato consentimiento informado estudiantes .....	135
Anexo 8. Evidencia de la aplicación de instrumentos a estudiantes .....	136
Anexo 9. Evidencia de imágenes durante la observación no participante .....	137

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de Variable Independiente: Estrategias didácticas .....	63
Tabla 2. Operacionalización de Variable Dependiente: Motivación académica .....	64
Tabla 3. Cuadro de congruencia .....	64
Tabla 4. Diseño metodológico de la investigación .....	67
Tabla 5. Descripción del instrumento EME-28 (Núñez, Albo, Navarro & Grijalvo (2006) .....	71
Tabla 6. Estrategias didácticas utilizadas durante las clases virtuales .....	76
Tabla 7. Estrategias didácticas utilizadas durante las clases presenciales grupo clínica .....	77
Tabla 8. Actitud del docente .....	83
Tabla 9. Estrategias didácticas utilizadas durante las clases virtuales percepciones estudiantes .....	85
Tabla 10. Estrategias didácticas utilizadas durante las clases presenciales percepciones estudiantes .....	86
Tabla 11. Gustos, motivación y preferencias de los estudiantes en cuanto al trabajo en clases .....	90
Tabla 12. Frecuencia “ME Identificada virtual/presencial” .....	92
Tabla 13. Frecuencia “ME Introyectada virtual/presencial” .....	93
Tabla 14. Frecuencia “regulación externa virtual/presencial” .....	94

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Episodio de enseñanza y aprendizaje .....	52
Imagen 2. Estrategias y momentos de clase .....	53
Imagen 3. Estrategias dirigidas al cumplimiento de los objetivos .....	54
Imagen 4. Organización de grupos en rompecabezas .....	58
Imagen 5. Estructura de mapa conceptual .....	60

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Universo, población y muestra .....	70
Figura 2. Red de Complejidad de la estrategia .....	79
Figura 3. Red de estrategias didácticas que motivan en clases virtuales (docentes) .....	79
Figura 4. Red de estrategias didácticas que motivan en clases presenciales (docentes) .....	81
Figura 5. Red de estrategias didácticas utilizadas a partir de la observación .....	83
Figura 6. Red estrategias didácticas que motivan en clases virtuales percepción estudiante .....	87
Figura 7. Red estrategias didácticas que motivan en clases presenciales percepción estudiante .....	87
Figura 8. Red características del Docente motivador .....	88
Figura 9. Estrategias didácticas que motivan a los estudiantes universitarios .....	95

## Resumen

**Introducción:** Durante las clases virtuales por consecuencia de la pandemia COVID-19, el docente se enfrentó a nuevo entorno educativo poco explorado, se tuvieron que adecuar las estrategias didácticas y buscar que el estudiante se mantuviera interesado y motivado durante las clases, así mismo el regresar el aula generó un nuevo ajuste a la forma de impartir clases, por lo que en este trabajo se presentan la motivación académica extrínseca y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes durante las clases virtuales y al regreso a clases presenciales, así como la especificación de las estrategias consideradas como las más motivantes en cada una de las modalidades. **Objetivo:** Argumentar la presencia de la motivación académica y las estrategias didácticas que favorecen en los estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa en clases virtuales y presenciales. **Metodología:** Diseño cualitativo con enfoque fenomenológico, descriptivo-transversal, la muestra fue de 66 estudiantes del grupo de clínica, los instrumentos aplicados fueron: entrevista dirigida a docentes sobre el uso de estrategias didácticas, cuestionario sobre el uso de estrategias didácticas dirigido a estudiantes, escala de motivación educativa EME-28 y registro de observación no participante. **Resultados:** los factores extrínsecos de la motivación académica durante la modalidad virtual y presencial favorecieron al estudiante en cuanto al cumplimiento del objetivo de la tarea que fue: continuar sus estudios universitarios; las estrategias que más motivaron durante la modalidad virtual fueron: caso clínico, aprendizaje basado en problemas, exposición por parte del docente; mientras que en la modalidad presencial las que motivaron fueron: caso clínico, lluvia de ideas, aprendizaje basado en problemas y exposición por parte del docente. Se concluye que las estrategias didácticas que promueven la motivación en las dos modalidades fueron caso clínico, aprendizaje basado en problemas y exposición por parte del docente, así mismo los factores extrínsecos influyen en el aprendizaje del estudiante para llegar a la meta establecida.

**Palabras claves:** Motivación académica extrínseca, estrategias didácticas, caso clínico, aprendizaje basado en problemas, exposición docente.

## Abstrac

**Introduction:** During the virtual classes as a result of the COVID-19 pandemic, the teacher was faced with a new educational environment that had not been explored, they had to adapt the teaching strategies and ensure that the student remained interested and motivated during the classes, as well as the Returning to the classroom generated a new adjustment to the way of teaching classes, so this work presents the extrinsic academic motivation and the teaching strategies used by teachers during virtual classes and upon returning to face-to-face classes, as well as the specification of The strategies you consider the most motivating in each of the modalities. **Objective:** To argue the presence of academic motivation and the teaching strategies that favor psychology students at the Autonomous University of Sinaloa in virtual and face-to-face classes. **Methodology:** Qualitative design with a phenomenological, descriptive-cross-sectional approach, the sample was 66 students from the clinical group, the instruments applied were: interview aimed at teachers about the use of teaching strategies, questionnaire on the use of teaching strategies aimed at students, EME-28 educational motivation scale and non-participant observation record. **Results:** the extrinsic factors of academic motivation during the virtual and in-person modality favored the student in terms of fulfilling the objective of the task, which was: continuing their university studies; The strategies that motivated the most during the virtual modality were: clinical case, problem-based learning, presentation by the teacher; while in the face-to-face modality those that motivated were: clinical case, brainstorming, problem-based learning and presentation by the teacher. It is concluded that the teaching strategies that promote motivation in the two modalities were clinical case, problem-based learning and exposition by the teacher, likewise the extrinsic factors influence the student's learning to reach the established goal. **Keywords:** Extrinsic academic motivation, teaching strategies, clinical case, problem-based learning, teaching presentation.

## INTRODUCCIÓN

El contexto educativo y la comunidad universitaria se ha enfrentado a cambios derivado de las condiciones sanitarias presentadas durante la pandemia por COVID-19, al inicio con la suspensión de clases presenciales, que llevaron a migrar a las plataformas virtuales para poder continuar con la educación desde casa, lo cual genero un reto para el estudiante y el docente, debido a que no se encontraban completamente preparados para el uso de la tecnología educativa, es por ello que el docente se vio obligado a adecuar sus estrategias didácticas usadas en clases presenciales para el trabajo virtual, para que el estudiante se mantuviera atento y motivado en clases.

Por otro lado, después de la contingencia sanitaria se presenta otro reto, el regresar al aula para tomar clases presenciales, generar una integración del grupo, promover la participación, atención y motivación del grupo, esto a través de una buena estrategia didáctica.

En este trabajo se presentan la motivación académica extrínseca y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes durante las clases virtuales y al regreso a clases presenciales, así como la especificación de las estrategias consideradas como las más motivantes en cada una de las modalidades. Según Deci y Ryan (2008), la motivación académica se refiere a la "disposición interna de una persona para hacer frente y superar desafíos académicos, y a su disposición para comprometerse en actividades académicas con el fin de alcanzar sus metas" (p. 3).

Al respecto Rivera et al. (2023), señalan la importancia de que las estrategias didácticas estén orientadas a la planeación y control, motivación, comunicación, confianza, empatía, innovación, el diseño, formas de evaluación, trabajo colaborativo, metodología constructivista y estrategias de autorregulación, para generar un buen aprendizaje en el estudiante.

Es así que el objetivo de este trabajo fue argumentar la presencia de la motivación académica y las estrategias didácticas utilizadas que promueven la motivación, interés y

participación en los estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa en clases virtuales y presenciales.

A continuación, se presenta el trabajo de investigación “Motivación académica y estrategias didácticas en estudiantes de Psicología en clases virtuales y presenciales”, dividido en cinco capítulos:

Capítulo I, en este se describe el objeto de estudio: el contexto de la investigación, la cual fue en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Se plantea el problema de la investigación el cual reside en conocer cómo se presenta de la motivación académica durante las clases virtuales y presenciales por consecuencia de la pandemia a través de las estrategias didácticas utilizadas por el docente, pues se presenta un cambio de contexto educativo abrupto. Se plantea el objetivo general y específicos en los cuales se analiza la motivación académica extrínseca que comprende la regulación identificada, Introyectada y externa, así como describir las estrategias didácticas utilizadas que promovieron la motivación. Se plantea también el supuesto, también se justifica el trabajo de la investigación, señalando la relevancia del estudio, sus implicaciones prácticas, su utilidad metodológica, valor teórico y su viabilidad.

Capítulo II, estado del arte, aquí se describen las principales investigaciones que dieron soporte a esta investigación, entre los cuales están tesis de maestría y doctorado, así como trabajos de investigación; donde se describen investigaciones relajadas en relación con la motivación académica y las estrategias didácticas a nivel internacional, nacional y local.

Capítulo III, marco teórico, se definen los principales modelos y teorías educativas vigentes, de los cuales se eligieron la teoría cognitiva del aprendizaje, teoría humanista de la educación, teoría de la autodeterminación. Por consiguiente, se conceptualizaron los términos de motivación académica, estrategias didácticas, exposición docente, rompecabezas, mapa conceptual y entrevista.

Capítulo IV, metodología, en este capítulo se define el diseño utilizado, el cual fue cualitativo con enfoque fenomenológico, descriptivo- transversal. La población seleccionada fueron estudiantes de la Facultad de Psicología UAS, siendo un universo de 1985 estudiantes,

una población de 307 pertenecientes a 7mo semestre y la muestra de 66 estudiantes del grupo 701 de clínica. Así mismo los instrumentos utilizados fueron Entrevista dirigida a docentes sobre el uso de estrategias didácticas, cuestionario sobre el uso de estrategias didácticas dirigido a estudiantes, test para valorar la motivación académica EME-28 y registro de observación no participante.

Por último, en el capítulo V se dan a conocer los resultados obtenidos, donde se confirma el supuesto inicial “Dentro del contexto educativo en la Licenciatura de Psicología, la motivación académica extrínseca podría haber favorecido la enseñanza virtual, y las estrategias didácticas como exposición docente y rompecabezas motivarían en esta modalidad. Y en las clases presenciales la motivación extrínseca podría favorecer la enseñanza y las estrategias didácticas como el mapa conceptual y lluvia de ideas podrían motivar al estudiante”. Se concluye que la motivación académica extrínseca en la educación universitaria señala al docente como parte central del aprendizaje de los estudiantes, debido a que es el encargado de diseñar los contenidos y las formas de compartir el conocimiento a través de diversas estrategias didácticas, y que las estrategias didácticas que motivan en clases virtuales son la lectura selectiva, caso clínico, aprendizaje basado en problemas, exposición por parte del docente y lluvia de ideas, por otro lado las estrategias didácticas que motivan en clases presenciales, se considera caso clínico como la más motivante, seguido de juego de roles, panel de discusión, aprendizaje basado en problema, exposiciones por parte del docente, lluvia de ideas y mapa conceptual.

# **CAPÍTULO I.**

## **OBJETO DE ESTUDIO**

La presente investigación se centra en examinar de manera detallada la motivación académica y las estrategias didácticas en estudiantes de Psicología, considerando la dualidad de clases virtuales y presenciales. Este objeto de estudio emerge como un campo de análisis crítico y pertinente, dado el cambiante panorama educativo, donde las tecnologías de la información han introducido dinámicas novedosas en la forma en que se imparte y se absorbe el conocimiento.

### **I.1 Contexto de la Investigación**

#### **I.1.1 Plan de Desarrollo Institucional con Visión de Futuro 2025**

Dentro del Plan de Desarrollo Institucional con Visión de Futuro 2025, “PDI” (2021) el rector de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Dr. Jesús Madueña Molina, plantea que la educación se encuentra en una era digital que impone un nuevo paradigma en el cual se incorporan cambios conceptuales, y también, teóricos, de desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas de orden práctico, en el que la información y el conocimiento vuelan en un escenario de modernidad.

El escenario de modernidad al que se hace alusión es a la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el PDI (2021) menciona que las TIC al servicio de la educación están llamadas a contribuir para elevar la calidad de las competencias de los estudiantes universitarios; de igual forma, la constante necesidad de desarrollar la capacidad de estudio independiente para lograr aprendizajes significativos, así como el uso adecuado y responsable de los medios tecnológicos.

El PDI (2021) está compuesto por seis ejes estratégicos, la formación académica en la era digital, investigación y posgrado, extensión universitaria y difusión cultural, gestión y administración de calidad, vinculación institucional y compromiso social, y la transparencia, acceso a la información y rendición de cuentas, los cuales son esenciales para el buen funcionamiento y mejora continua de la Universidad.

Convencidos de que la educación y la formación integral de nuestros alumnos es el mayor compromiso social que asume la universidad de frente a la sociedad, se implementan una serie de programas que no solo garantizan la formación integral de los estudiantes, sino también una educación de calidad con inclusión y equidad. (Plan de Desarrollo Institucional con Visión de Futuro 2025, 2021, p.22)

Así mismo dentro del eje estratégico: V. Vinculación institucional y compromiso social, en la política institucional, 5.3 se menciona:

Promover una cultura de los valores, el desarrollo humano y el bienestar de los universitarios y sus familias, así como de atención a los sectores sociales más vulnerables en los que la UAS pueda incidir para mejorar sus condiciones de vida. (Plan de Desarrollo Institucional con Visión de Futuro 2025, 2021, p.81)

En este sentido se busca fomentar el bienestar y la seguridad de los miembros de la comunidad universitaria como lo señala en la estrategia 6.1.

Por su parte en el FODA de este plan, como “fortaleza” se destaca un alto nivel de reconocimiento social, planta académica y directiva con altos niveles de habilitación, programas educativos acreditados, por mencionar algunos. Así mismo dentro de sus áreas de “oportunidad” y esenciales en esta era en la que se vive, se encuentra la necesidad de mayor cobertura y uso de las TIC en los diversos sectores de la sociedad, establecer reformas constitucionales y leyes complementarias que reivindicar a la educación como un derecho humano y colocan a la escuela en el centro de la política educativa nacional.

En las “debilidades” se encuentra una insuficiente digitalización y descentralización de procesos administrativos y oferta educativa hacia las unidades receptoras., rigidez curricular en los programas educativos que se ofrecen. Por último, dentro de las “amenazas” se encuentran los estragos económicos, sociales, educativos y de salud pública en todo el país debido a pandemia por COVID-19, eliminar ingresos por colegiaturas sin certeza de compensación en el subsidio regular, debido a la gratuidad de la educación.

No cabe duda que hay indicadores que se están trabajando dentro este plan de desarrollo, aún hay mucho que hacer debido a los estragos antes mencionados de pandemia

donde las habilidades intrapersonales e interpersonales son esenciales para el desarrollo del ser humano, así mismo permiten adquirir nuevos conocimientos a través del aprendizaje y la interacción.

Por su parte el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) Consolidación Global 2021 (2017), establece ocho ejes estratégicos, retoman el bienestar y formación integral universitaria, que tiene como objetivo general: Consolidar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promover oportunidades de aprendizaje que refuercen el sentido de identidad de los universitarios, con base en los principios y valores que se asumen y practican en la institución, los cuales se orienten al logro del desarrollo pleno, la seguridad y el bienestar universitario y social, que contribuya a una cultura de la paz. A raíz de pandemia el área de tutorías, el Centro de Atención Estudiantil (CAE) y programa de Atención a la Diversidad en la Universidad Autónoma de Sinaloa (ADIUAS), han sido esencial para la atención integral de la cual hace mención el eje de bienestar y formación integral, ante la presencia de diferentes dificultades y limitantes para el aprendizaje. En relación a lo anterior la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), da importancia a: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos»

El PDI (2017), menciona que es necesario crear ambientes y escenarios idóneos de formación para que los estudiantes y trabajadores universitarios fortalezcan sus valores y adquieran conocimientos y actitudes que impacten favorablemente en quienes conforman su entorno familiar y social, consolidando así una cultura de paz, desarrollo sostenible, equidad de género, cuidado de la salud y todos aquellos valores que favorezcan un cambio individual y social positivo.

Una de las estrategias del PDI (2017), es generar procesos de cambio en donde participe la institución de manera colectiva pero también en el ámbito personal, dicho cambio se verá reflejado en la vida académica, laboral y personal, al promover la salud mental, psicológica, emocional y afectiva de los miembros de la comunidad universitaria. En la Política 8.3 menciona que es necesario “priorizar la mejora de la calidad de vida y el desarrollo pleno de los miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad en general” (Plan de Desarrollo Institucional Consolidación Global 2021, 2017, p.119).

En relación a lo anteriormente argumentado, se infiere que los principios educativos son flexibles y por ende se adaptan al cambio social, en ello se ven involucrados diferentes actores como funciones sustantivas y la práctica de docentes, investigadores, estudiantes y gestores. De esta manera la pandemia por COVID-19 pudo impactar en estos actores mencionados, así como en el reto de la adaptación a los nuevos escenarios virtuales.

Asimismo, la pandemia COVID-19 trajo consecuencias que se ven reflejadas en la motivación académica, ya que el cambio de escenario, contexto, implicaciones socio emocionales afectan en el trabajo del estudiante, así pues, es necesario tomar en cuenta la importancia de la interacción social como factor principal.

También, debe incluirse como aspecto importante, el desarrollo social, la atención equitativa a las necesidades y talentos, además de la incorporación de tecnologías, internacionalización, innovación, espacios formativos adecuados, ambiente escolar, entorno virtual, el contexto de trabajo, la comunidad, describe y desarrolla los espacios académico-científico- cultural, hace una revisión del diseño de los programas educativos, descripción y análisis de las competencias integradas y las competencias que son clave para la UAS, misma que describe la flexibilidad curricular en relación con la modalidad de los programas educativos como el diseño de cursos y actividades en donde se verá integrado en una unidad de aprendizaje.

Siguiendo con el mismo orden de ideas, durante la pandemia, la educación en casa no fue una opción, sino una necesidad, esta educación se reflejó en los entornos virtuales que a su vez permitió una interacción, así mismo el ver al otro por una pantalla no permite identificar la situación o dinámica de la persona, el salón de clases permite un ambiente en cierta medida controlado, que le permite al docente identificar que estudiante necesita una atención personalizada a través del interés y motivación que presenta en clase.

### **I.1.3 Modelo Educativo**

El siguiente texto se encuentra argumentado en el Modelo Educativo (ME) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (2022); dicho documento, está constituido por una serie de directrices educativas que tienen como propósito lograr una educación integral y

resaltar la calidad educativa ya que busca destacar diversas dimensiones, como lo son: la dimensión ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica. De tal manera busca la evaluación de profesores para la acreditación de la calidad de los programas educativos y cumplir con los estándares de calidad establecidos.

En él, se resalta la construcción de un nuevo paradigma y argumenta que, un detonante para la transformación de la educación fue el informe Delors, con la idea de educar a lo largo de la vida, y la importancia de aprender cuatro tipos de saberes: conocer, hacer, ser y convivir en la formación universitaria. La coincidencia con esta propuesta a nivel mundial fue generando la aparición de la figura del modelo educativo como medio para mejorar el nivel de calidad de la oferta educativa. En este mismo modelo, se establece el propósito de brindar educación integral de calidad, la cual busca desarrollar las diversas dimensiones de la persona: ética, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal, social y cultural. Para lograr, el modelo educativo descansa en un ideario expresado en cuatro niveles: Fines, Misión, Valores y Principios educativos.

Es así que el modelo educativo busca potenciar el bagaje formativo y transformador de nuestra alma mater a partir de la formación integral de sus estudiantes, a partir de un modelo educativo humanista, centrado en el aprendizaje y basado en competencias profesionales (Modelo Educativo UAS, 2022).

En consecuencia, se plantea la construcción de cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, distribuir y utilizar el conocimiento, a la vez que reivindicuen el carácter humanista de la educación superior y su función social, enfatizando la idea de que se atienda la triada acceso-equidad-calidad en la formación integral, y posibilitar la culminación exitosa en los estudios universitarios, así como la disposición y habilidades necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida. En el ámbito global, lo comercial y la parte política de los países marca parámetros comunes que permiten medir la calidad de la formación de un profesional, de esta manera se armonizan las estructuras educativas a nivel internacional.

Por su parte el “Modelo Educativo en la UAS incluye sus principios para la profesionalización académica; gestión individual y colegiada; integración de sus modelos

específicos; vinculación multidireccional, interna y externa, y la flexibilidad, diversificación, responsabilidad y compromiso social universitario y de internacionalización” (Modelo Educativo UAS, 2022, p.32). Así mismo este modelo se presenta a través de un modelo pedagógico, académico, curricular, de formación profesional de los estudiantes y de formación y actualización de docentes.

A la par, el Modelo Educativo UAS (2022) presenta tres enfoques centrales, el primero es el enfoque centrado en el aprendizaje en donde señala la importancia de empoderar a los estudiantes al reconocer sus talentos y habilidades para el desarrollo de competencias y sumarle la acción, participación y reflexión de la comunidad estudiantil para obtener aprendizajes significativos que sean aplicados en su entorno para la resolución de problemas comunes y complejos.

El segundo es el enfoque humanista, destaca la capacidad del ser humano con relación con su aprendizaje socio-afectivo, así como la autoactualización del mismo para su crecimiento personal y tener como resultado un desarrollo positivo.

El tercer enfoque es el constructivista, aquí el estudiante es visto como sujeto de su propio aprendizaje y de su crecimiento personal (sujeto activo), encaminado al aprendizaje in situ, expresado en utilizar los conocimientos previos y sobre todo la motivación para generar aprendizajes significativos, y así obtener un buen desempeño para generar nuevas competencias al saber comunicarse (el saber ser, hacer y convivir), por su parte el docente juega el rol de mediador del estudiante.

Si bien es cierto: La misión de esta Universidad (2022) es:

Formar profesionales de calidad, con prestigio y reconocimiento social, comprometidos con la promoción de un desarrollo humano sustentable, capacitados para contribuir en la definición de políticas y formulación de estrategias para disminuir las desigualdades económicas, sociales y culturales del Estado de Sinaloa, en el marco del fortalecimiento de la nación. (Modelo Educativo UAS, 2022, p.43)

Lo anterior resalta la docencia centrada en el aprendizaje y señala la importancia del compromiso ante la calidad educativa de la Universidad.

En este sentido, se necesita incorporar valores sociales y éticos, y encaminar al estudiante a ser más humano con visión humanista, e inducirle a ser autónomo, haciéndose responsable en su proceso de aprendizaje que le permita estimular su autoconocimiento.

#### **I.1.4 Modelo Académico**

El Modelo Académico (MA) de la Universidad Autónoma de Sinaloa retoma en gran medida los criterios señalados en el Modelo Educativo UAS (2022), es así que este modelo tiene como finalidad orientar la planeación, operación y evaluación de la docencia, la investigación y la extensión, y determina los roles de los actores involucrados en los procesos. Este modelo se sustenta con una visión humanista que presta mayor importancia a los estudiantes como individuos que piensan, sienten de manera diferente.

Así mismo, que el estudiante genere nuevas construcciones cognitivas es gracias al enfoque constructivista centrado en el aprendizaje, ya que permite que “los estudiantes se conviertan en ejes activos en su propia generación y adquisición de conocimiento y habilidades, que dan pie a su desarrollo integral” (Modelo Educativo UAS, 2022, p.58).

Por su parte el MA estandariza procesos en la implementación curricular y reglamenta procesos claves que permitan orientar la planeación, operación y evaluación de las unidades académicas. Señala en su modelo pedagógico la evolución de la enseñanza, hasta llegar al modelo centrado en el aprendizaje, recalca la importancia de las teorías psicológicas del aprendizaje, el humanismo y el constructivismo.

En este modelo, la docencia es ejercida de manera flexible y diversa en cuanto a métodos, espacios, tiempos y ámbitos. Esto implica la posibilidad de alternar lo formal y lo informal, lo presencial y lo virtual, dentro y fuera de la escuela, trasladarse a la comunidad y a todos los espacios existentes que posibilitan la madurez personal y profesional de los estudiantes. (Modelo Educativo UAS, 2022, p.60)

Así mismo menciona que flexibilizar el desarrollo curricular, favorecer el aprendizaje situado y economizar en cuanto a tiempos, espacios e inversión en fuentes de información. En el modelo curricular se busca lograr el compromiso con el profesorado y actualización de planes de estudios, en este sentido señala que “Debemos generar nuevos planes y programas,

diferentes no solo por los contenidos actualizados, sino, ante todo, en el énfasis de la labor a desarrollar tanto por parte de los docentes como de los alumnos” (Modelo Educativo UAS, 2022, p.60).

Se plantean una serie de competencias denominadas competencias sello, estas son las competencias profesionales que permiten movilizar lo teórico, práctico y actitudinal, para desempeñarse de manera efectiva y ser capaz de responder ante diversas situaciones y solucionar problemas específicos que le competen. Este modelo busca la mejora continua de la universidad, sin perder en cuenta la parte académica formativa, social y sobre todo humana como parte del ser, para una formación integral.

### **I.1.5 Diseño Curricular del Programa Educativo: Licenciatura en Psicología Modalidad Escolarizada**

El programa de la Facultad de Psicología expone que para responder a las exigencias de la sociedad la Universidad Autónoma de Sinaloa desarrolla procesos de innovación en el modelo educativo, académico y curricular, adoptando el modelo flexible y por competencias, centrando los programas educativos en la sistemática vinculación con los distintos escenarios sociales, para ello disminuye las horas presenciales del docente y aumenta la autonomía del estudiante, definiendo un rol del docente como facilitador de aprendizajes y el rol del estudiante como gestor de aprendizajes.

Retoma del Modelo Educativo UAS (2017), los fines y valores como parte de su plan de trabajo, así como los principios educativos, recalca que la institución está orientada a un proceso de docencia donde las y los actores interactúen cooperativamente para gestionar el aprendizaje, indistintamente del nivel y tipo de programa en el que participan. A esto se denomina docencia centrada en el aprendizaje.

Hace énfasis en que el estudiante debe tener la oportunidad de participar en un ambiente de confianza y comunicación, que facilite el proceso de reconstrucción de conocimientos mediante actividad dialógica y crítico-reflexiva, lo cual requiere de pensar y actuar de forma cooperativa; situar la confianza en las personas y los procesos, reconstruyendo relaciones de aprendizaje que fortalezcan la significación y el compromiso

personal. La docencia debe basarse en procesos de investigación y actualización permanente que permita a los estudiantes adaptar, transferir y aplicar sus conocimientos y desempeñar sus competencias. Los docentes cuidarán que los conocimientos se sitúen en contextos y situaciones, al atender a un modelo de aprender y aplicar conectando teoría y práctica. En dicho proceso los y las docentes promoverán la integración de los distintos tipos de saberes: el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades y destrezas), y el saber ser y convivir (actitudes en las que intervienen los valores y emociones de las personas).

El plan de estudios de la Facultad de Psicología se orienta al Modelo Curricular por Competencias Profesionales Integradas, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Rodríguez (2012), lo define como una estructura de atributos a los cuales el docente tiene acceso para movilizar sus recursos teóricos, prácticos y actitudinales.

Como parte de las competencias se establecen en dos grupos: genéricas y específicas. Las competencias genéricas se reflejan en el proceso de formación de cualquier perfil profesional, como la capacidad de aprender, diseño de proyectos y toma de decisiones, así pues, estas se establecen en todas las carreras profesionales. Por otro lado, las específicas que incorporan conocimientos, métodos, técnicas, reglamentos y comportamientos que conforman el núcleo básico para desarrollar el ejercicio profesional.

Para ingresar a la Facultad de Psicología se debe contar con un perfil de ingreso y criterios de permanencia, los cuales están descritos por una serie de requisitos:

- Presentar y acreditar el examen CENEVAL que contemple los módulos básicos.
- Aplicación de instrumento para valorar actitudes y habilidades (EDAOM)
- Asistencia al Curso de Inducción y aprobarlo.

Los criterios de permanencias establecidos en el diseño curricular del programa educativo Licenciatura en Psicología Modalidad Escolariza (2014) son:

- Asumir responsabilidad y compromiso individual en su proceso formativo, lo que implica desarrollar el hábito y las estrategias necesarias para un aprendizaje autónomo.

- Actuar co-responsablemente en el proceso de aprendizaje, lo que incluye colaborar mediante una actividad dialógica en el aprendizaje colectivo, y reconstruir el conocimiento individual.
- Esforzarse por contextualizar y relacionar con experiencias previas lo que está aprendiendo.
- Utilizar la investigación, así como todos sus recursos personales y del entorno, para analizar y resolver problemas de manera crítica, creativa y sostenible.
- Conducirse con base a los valores que la institución profesa; respeto, solidaridad, justicia, honestidad y equidad consigo mismo y con quienes le rodean.
- Contribuir a la promoción de los valores democráticos, a la ciudadanía y la paz, para coadyuvar en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.
- Tomar decisiones sobre su futuro, con base en la reflexión y consideración de un proyecto que incorpore el aprendizaje a lo largo de su vida y el afrontamiento del cambio permanente. (p.78)

El perfil de egreso está basado en el desarrollo de las competencias que van de lo simple a lo complejo y que implican niveles de desempeño de lo básico a lo integral.

Dentro de las competencias genéricas señala que se debe ejercer la profesión para el desarrollo personal y social, garantizar un servicio de calidad, actualizado con los avances de la psicología, colabora en equipos intra, inter y multidisciplinares en el ámbito local, regional, nacional e internacional para mejorar su actuación profesional, a través del intercambio de experiencias y conocimientos, producir y difundir textos académicos, ejercer la profesión con ética para resolver problemas de manera autónoma, auténtica, creativa, y transformadora, detectar sus necesidades de formación personal y profesional, incorporar y domina el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), ejerce liderazgo orientándolo al logro de metas comunes y por ultimo diseña e implementa proyectos emprendedores viables y provisorios.

Por otro lado, las competencias específicas del perfil de egreso señalan que el estudiante debe utilizar críticamente las aportaciones epistémicas, teóricas y metodológicas,

tiene organización de los procesos psicológicos y estos le sirven para intervenir, analizar y conoce los campos de problematización de la psicología, sabe evaluar características psicológicas del sujeto y los grupos, realiza investigación básica, categoriza el nivel de desarrollo del sujeto, promueve procesos de cambio en las relaciones intra e intergrupales, que favorezcan el desarrollo individual y social, valorando los factores psicosociales que presenta la dinámica grupal, diagnostica las necesidades de intervención, a nivel intrapersonal, interpersonal, diseña y desarrolla planes, proyectos y programas de intervención psicológica para prevenir y resolver problemas, por último evalúa el diseño y la implementación de planes, proyectos y programas de intervención psicológica.

Durante la pandemia los retos para el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes fueron mayores, debido a que los psicólogos se encargan del estudio de las actitudes y comportamientos, así como estados emocionales de las personas, sin olvidar la importancia de la interacción social, trabajo grupal, para el desarrollo individual.

## **I.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Según los datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura “UNESCO” (2021), en el pico de la crisis durante la pandemia más de 1600 millones de educandos, en más de 190 países dejaron de asistir a clases presenciales. Más de 100 millones de docentes y de personal escolar se vieron afectados por el cierre repentino de los centros educativos.

A partir del 21 de marzo de 2020, en la Universidad Autónoma de Sinaloa se suspendieron las clases en todos sus niveles educativos, esto a raíz de la pandemia COVID-19, se continuó la educación de manera virtual. En la Facultad de Psicología en un inicio no se tenía clara la forma de trabajar con estudiantes de la modalidad escolarizada, y se tuvo que adecuar a la modalidad virtual a un 100% de su matrícula, así como todas las instituciones educativas debido a las indicaciones oficiales, esto fue un reto enorme tanto para el alumnado como para el personal académico y administrativo.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior “ANUIES” (2021), menciona que “existe un grave riesgo de que varios de los cambios

provocados por esta crisis sanitaria hagan que el mundo sea menos inclusivo, menos estable y menos sostenible durante los próximos años, creando desafíos de un nuevo orden de complejidad” (p.12).

La nueva normalidad durante el confinamiento en pandemia hizo que se adaptaran espacios desde casa para tomar clases virtuales, lo cual generó cambios en los estilos de vida de los seres humanos, a unos más que otros, ante esto, el sistema educativo se adaptó a los nuevos retos presentados, en cierta manera, dando empuje a la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación; ya que persistía la resistencia del uso de las mismas. El docente tuvo que replantear la forma de enseñar para mantener al estudiante interesado y motivado por el aprendizaje de su clase, sin olvidar lo difícil que puede ser mantener la atención de alguien tras una pantalla.

Por otro lado, las clases virtuales trajeron consigo cambios en el plan académico y las programaciones de los profesores, debido a que el plan académico no estaba diseñado para trabajarse de manera virtual, así mismo no todos los docentes contaban con el concomitamiento y uso de los entornos virtuales, por esa razón las programaciones se reestructuraron para poder trabajarlas de manera virtual y cumplir con la labor docente, sin olvidar que durante este proceso se presentaron situaciones particulares de salud física y psicológica por consecuencia de pandemia y las pérdidas de seres queridos.

Por su parte, Casanova (2021) señaló que las condiciones generadas por la pandemia COVID-19 hacen que diversos factores externos a la Universidad impacten de manera directa a la motivación del estudiante, siendo el profesor una parte esencial de ello, es así que los factores que provienen de forma externa al ámbito académico tienen una influencia altamente positiva en la motivación de sus estudios.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) habla de más de 188 países donde se han dejado notar los efectos de la pandemia y las cifras de estudiantes que se han visto afectados es incalculable. En la educación universitaria, el tránsito apresurado de una enseñanza presencial a una virtual ha obligado, tanto al profesorado como al alumnado, a un proceso de adaptación rápida que ha supuesto en todos los casos un sobreesfuerzo, un incremento de las horas de dedicación a las

actividades académicas, una gran tensión en el trabajo, muchas dudas y dificultades para aprender en este nuevo escenario, etc.

En el caso del alumnado, durante las clases virtuales todo ello se vio agravado por las condiciones poco favorables en las que tuvieron que aprender (aislamiento, dependencia, pérdida de referentes del aula, privación del clima de respaldo social, falta de apoyo de los compañeros, mayores dificultades para ser atendido por el profesorado, pérdida de la oportunidad de resolver dudas de manera inmediata como ocurría en las clases presenciales de aula, etc.) y la falta de recursos de muchos de ellos para hacer frente a esta nueva situación (escasez de medios telemáticos, dispositivos compartidos por diferentes miembros de la familia, mala calidad de las conexiones virtuales, etc.) (Álvarez & López, 2021)

Adaptarse a los nuevos retos educativo y a la crisis generada en el mundo durante la pandemia no fue sido fácil. Por lo que el alumnado escolarizado durante toda su vida había trabajado con un modelo educativo presencial, en donde se facilitaba su desarrollo integral, debido a que no solo asistía a aprender del contenido académico, si no del contexto.

Es así que, Gazca (2020), menciona que “para poder implementar la educación virtual de manera exitosa se deben conocer las metodologías de diseño instruccional, las cuales procuran fomentar la generación de conocimiento del estudiante, así como la autonomía en el aprendizaje” (p.4). Sin dejar de lado las relaciones sociales y emocionales que se generan en el contexto áulico, la interacción con los compañeros, el respiro del hogar y el tener un lugar para dedicarse exclusivamente a sus estudios es esencial ya que en casa podrían no existir las condiciones óptimas para todo el alumnado, siendo el aula necesaria para ellos.

El cambio abrupto que se da a partir de la pandemia, hace que tanto los docentes como los estudiantes se vean en la necesidad de conocer nuevos entornos virtuales. Estos escenarios dan pie a las nuevas opciones de aprendizaje tanto académicas como tecnológicas, no se puede dejar de lado que los factores emocionales, motivacionales y limitantes sociales se ven afectadas durante la modalidad virtual.

Por otro lado, el conocer o utilizar un equipo de cómputo no garantiza que se le dé un buen uso para el contenido académico, el estudiante se vio en la necesidad de aplicar un doble

esfuerzo para el aprendizaje del uso adecuado de la tecnología y poder comunicarse de manera óptima durante las clases virtuales, así mismo no todos los estudiantes lo tomaron de la mejor manera, muchos de ellos prefirieron tomarse un tiempo para continuar los estudios, o su aprovechamiento escolar fue menor y se vio reflejado en su calificación, otros entraban a clases no con los mejores ánimos o poco motivados, presentando agotamiento y diversas situaciones a nivel personal que no permitieron dar lo mejor de sí en la clase.

El docente es un pilar importante ya que es quien conduce al estudiante en la búsqueda y adquisición del conocimiento, las estrategias que utilizan para mantener la motivación y atención en clase, ya sea virtual o presencial son pieza clave para que el estudiante se interese por conocer más. El proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por el docente frente a grupo y en este proceso no es suficiente que el docente tenga el saber disciplinar sino también el saber pedagógico, y este último se logra bajo un factor determinante para cualquier área del conocimiento: la motivación; elemento que muestra el interés de un tema, desplegando su importancia y facilidad de entendimiento (Núñez, et al., 2010).

Los estudiantes de la Facultad de Psicología por disposición oficial y anunciado por el rector Jesús Madueña Molina, regresaron a clases presenciales, y el día 31 de enero de 2022 dio inicio el semestre haciendo la invitación a retomar el trabajo presencial, así mismo se llevó a cabo un plan de acción contemplando medidas de seguridad y lineamientos para el cuidado de la salud.

El regreso a clases presenciales trajo consigo nuevos retos para los estudiantes, como el adaptarse nuevamente al trabajo híbrido en el aula, la convivencia entre compañeros, horas completas en el salón de clase, participaciones y discusiones teóricas, que tras una pantalla no todos lo hacían, sin olvidar las secuelas emocionales que dejaron las clases virtuales durante la pandemia, por lo que nació la inquietud de realizar una exploración con docentes y estudiantes en la licenciatura en psicología, para identificar aspectos sobre motivación en el proceso de aprendizaje durante y después de la pandemia.

Se realizaron entrevistas a estudiantes y maestros de la facultad de psicología modalidad escolarizada para conocer su percepción acerca de las clases virtuales y presenciales, para ello se hicieron cuatro preguntas tanto a estudiantes como docentes:

Estudiantes: 1. ¿Cómo te sentiste durante las clases virtuales y cómo te sientes ahora que regresas clases presenciales?, 2. ¿Presentaste dificultades para tomar tus clases virtuales durante pandemia?, 3. ¿Las estrategias didácticas que utilizó el docente durante las clases virtuales son las mismas que utiliza ahora en clases presenciales?, 4. ¿En algún momento te sentiste cansado o desmotivado, sin ganas de entrar a clases o a alguna en particular?

Docentes: 1. ¿Cómo se sintió durante las clases virtuales y como se siente ahora que regresa clases presenciales?, 2. ¿Presento dificultades para dar sus clases virtuales durante pandemia?, 3. ¿Las estrategias didácticas que utilizó durante las clases virtuales son las mismas que utiliza ahora en clases presenciales?, 4. ¿En algún momento se sintió cansado o desmotivado por dar su clase y por qué?

Uno de los mayores problemas expresados por los estudiantes en las entrevistas realizadas fue que durante la modalidad virtual la motivación descendió esto a causa de una serie de factores; señalaron la falta y desconocimiento del uso de recursos tecnológicos en el ámbito educativo, así como limitantes socioeconómicas, situaciones familiares y pérdidas presentadas en casa, destacaron la ausencia de muchos docentes que solo daban la instrucción y no atendieron dudas o preguntas al respecto del contenido educativo, las clases les parecían aburridas o eran impartida por parte de los estudiantes con exposiciones, se generó poca interacción con el docente y con los compañeros, en este sentido mencionan exceso de tareas y un desgaste físico y mental, por ultimo 12 de los 15 estudiantes entrevistados mencionaron que en más de una ocasión no entraron a clases porque no les gustaba la forma de enseñar del docente.

Por otro lado, siete docentes afirmaron que fue todo un reto trabajar de manera virtual, adaptar los contenidos a las plataformas virtuales y que fueran atractivos para los estudiantes, ya que no se sentían aptos para uso de la tecnología, empezaron experimentando con estrategias didácticas en las plataformas que podrían no haber sido del agrado de los estudiantes, así mismo mencionaron que tuvieron que cumplir con múltiples roles durante pandemia, como las actividades que implican el mismo hogar, así como el cuidado de los hijos y familiares enfermos por COVID-19, causando cansancio, frustración y desmotivación. Al regreso a clases presenciales se les facilitó estar frente al grupo, interactuar

con los muchachos y no tener que elaborar tanto material, como grabaciones para hacer tutoriales explicando las actividades que al final ni los consultaban en modalidad virtual.

A raíz de lo mencionado nace el interés de revisar qué estrategias didácticas utilizaron los docentes durante las clases virtuales en tiempos de pandemia y cómo impactó en la motivación, por otro lado, en las clases presenciales, qué estrategias didácticas usan los docentes post pandemia y cómo impacta en la en los estudiantes.

La motivación forma parte esencial del aprendizaje, por ello Ospina (2006) señala que “la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje” (p.159). Además, también señala que:

Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden. No siempre hay ausencia de motivación; a veces, lo que se presenta es una inconsistencia entre los motivos del profesor y los del estudiante, o se convierte en un círculo vicioso el hecho de que éstos no estén motivados porque no aprenden. (Ospina, 2006, p.158)

En el contexto educativo el estudiante pasa por el proceso de selección, almacenamiento, manipulación y utilización de la información, de ahí la necesidad de mantener el interés y motivación para llevar esos procesos a cabo, Stover, et al. (2015) señalan la necesidad de que los docentes utilicen estrategias de aprendizaje para promover la motivación.

Tanto el docente como el estudiante han tenido que hacer un cambio de rol en la educación, ya que el estudiante ha adoptado un papel activo y constructivista de su aprendizaje, en consecuencia permite que los docentes implementen estrategias que promuevan el interés y motivación, por ello el docente guía el pensamiento de los estudiantes hacia metas propias y a asumir responsabilidades de su proceso de aprendizaje que le ayuda a relacionarse consigo mismo metacognitivamente (Rinaudo, et al. 2006).

Así mismo Valle, et al. (2015) coinciden con lo antes mencionado en su investigación “perfiles motivaciones como combinación de expectativas de autoeficacia y metas

académicas en estudiantes universitarios”, señalan como resultado que las expectativas de autoeficacia tienen un papel central en las relaciones entre metas y rendimiento. Cabanach, et al. (2010), mencionan que la motivación es la relación que existe con la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento las cuales resultan positivas cuando el interés y disposición de estudiante existe.

Dentro de los deberes del estudiante están asistir a clases, cumplir con tareas, participar, entregar trabajos en equipo entre otras actividades que se requieran, y el docente revisa que cumplan con sus deberes para poder evaluar su nivel académico, sin embargo, en esta evaluación no se tiene que olvidar la influencia que genera el estado de ánimo del estudiante, el bienestar personal y el grupo estudiantil al que pertenece (Carranza, et al. 2017).

Ahora bien, el estudiante asertivo y motivado es aquel que tiene un adecuado manejo interpersonal de situaciones sociales, esto genera una sensación de bienestar que aporta tranquilidad y optimismo para desarrollar estrategias que afronten los problemas cotidianos y la sensación de logro, el alumno que se interesa por su calidad académica tiene referentes al éxito, partiendo de sus capacidades positivas que se reflejan en sentirse bien (Velásquez, et al., 2008).

Al inicio de la pandemia no estaba nadie preparado para lo que se avecinaba, se fueron generando las mejores estrategias para la adopción de los nuevos entornos educativos virtuales, dichas estrategias afectaron en cierta medida a la población universitaria, debido a la adaptación tecnológica, deserción académica, desmotivación, pérdida de vidas humanas (docentes, estudiantes, administrativos), la desinformación y el no tener una cura para el virus SARS-CoV-2. En el regreso a clases presenciales la motivación fue clave para que el alumno trabaje efectivamente en los espacios de enseñanza, el docente forma parte fundamental para que dicha clase sea atractiva e interesante, donde el diálogo y la interacción sean punto de partida, sin dejar de considerar que se presente un nuevo reto para la educación y más trabajo para el docente.

### **I.2.1 Preguntas de Investigación**

De lo anterior se plantean las siguientes preguntas a efecto de clarificar los resultados de la investigación:

¿Cómo se presenta la motivación académica y cuáles son las estrategias didácticas que motivan al estudiante de psicología durante y después de la pandemia?

1. ¿De qué manera se presenta la motivación académica extrínseca, regulación identificada, introyectada y externa?
2. ¿Cuáles estrategias didácticas utilizan los docentes con estudiantes de Psicología del área clínica que promueven la motivación durante y después de la pandemia?

### **I.3 Objetivos**

#### **I.3.1 Objetivo General**

Argumentar la presencia de la motivación académica y las estrategias didácticas que favorecen en los estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa en clases virtuales y presenciales.

#### **I.3.2 Objetivos Específicos**

1. Identificar la motivación académica extrínseca, regulación identificada, introyectada y externa, en los estudiantes de Psicología de Universidad Autónoma de Sinaloa durante y después de la pandemia.
2. Describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes para promover la motivación en cursos con estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante y después de la pandemia.

### **I.4 Supuesto**

Dentro del contexto educativo en la Licenciatura de Psicología, la motivación académica extrínseca puede favorecer la enseñanza virtual, y las estrategias didácticas como exposición docente y rompecabezas motivaron en esta modalidad. Y en las clases

presenciales la motivación extrínseca puede favorecer la enseñanza y las estrategias didácticas como el mapa conceptual, lluvia de ideas y trabajo colaborativo pueden motivar al estudiante.

## **I.5 Justificación**

El presente trabajo de investigación es de conveniencia debido a que busca determinar la motivación academia extrínseca y las estrategias didácticas que promueven la motivación en estudiantes de la Facultad de psicología de Universidad Autónoma de Sinaloa, durante la pandemia COVID-19 y al regreso a clases presenciales.

En cuanto a la relevancia social, es importante resaltar que será de trascendencia para la sociedad de la Facultad de Psicología, pues abona a los programas de la fase de acentuación clínica, por su parte los maestros serán informados de cuales estrategias son las más aptas y promueven la motivación en los estudiantes para que puedan aprovechar al máximo los contenidos académicos.

Las implicaciones prácticas de la investigación ayudan a resolver un problema real, pues no se tiene precisado cuales estrategias didácticas son efectivas y promueven la motivación extrínseca, pues el docente juega un papel fundamental para promover el interés del estudiante en los contenidos académicos para estar comprometidos con su aprendizaje.

El valor teórico se centra en la motivación académica que producen el uso de las estrategias didácticas utilizadas por el docente durante la pandemia y después en clases presenciales, basándose en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, la cual explica la motivación humana y define a esta variable como aquello que direcciona, mantiene, energiza y finaliza el comportamiento o la conducta.

La utilidad metodológica implica la recolección y análisis de datos, para esto fue necesario hacer una revisión de los diferentes instrumentos que existen. Para lograr entender la problemática se elaboró un instrumento para describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes en cursos con estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante y después de la pandemia. Los resultados de esta investigación abonan a los

programas de las materias de la fase clínica, lo que sugiere como mejora para la práctica docente en la Facultad de Psicología UAS.

La viabilidad de esta investigación es adecuada, ya que se cuenta con el permiso de las autoridades de la institución para poder llevar a cabo la investigación, y con ella el recurso humano, así como en el apoyo económico por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

La dinámica cambiante del entorno educativo, marcada por la creciente integración de plataformas virtuales, ha generado un contexto propicio para investigar a fondo las complejidades de la motivación académica y las estrategias didácticas en estudiantes de Psicología. La presente tesis se sumerge en la intersección de estos dos elementos fundamentales, analizando cómo influyen y se ven afectados en el entorno educativo, que comprende tanto las clases virtuales como las presenciales.

Así pues, identificar las estrategias didácticas que favorecen al estudiante a aumentar la motivación permitirá mayor participación en clase, generar interacción, debates, argumentos y sobre todo el interés del estudiante por medios externos. Los hallazgos de este estudio no solo contribuirán al conocimiento académico en psicología, sino que también proporcionarán valiosas directrices para profesores y diseñadores de currículo, permitiendo una mejora continua en la calidad de la formación psicológica en la era digital y presencial.

## CAPÍTULO II

### ESTADO DEL ARTE

En éste apartado se muestran una revisión documental de trabajos de investigación relacionados con la motivación académica y las estrategias didácticas, la revisión fue internacional, nacional y local. Los buscadores fueron, EBSCO, Google Académico, Teseo y Conrycit. Se buscó en idioma inglés y español, se utilizaron operadores lógicos como or, and, not, con la finalidad de analizar y comparar la viabilidad de la realización del estudio a investigar. Se trató de que fuera información reciente, partiendo desde el 2017 a la fecha, con el fin de tener un mejor conocimiento sobre la motivación académica y las estrategias didácticas.

#### II.1 Internacionales

Rivera et al. (2023), en su investigación “*Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática*” llevada a cabo en Perú, presenta como objetivo identificar las estrategias en la educación virtual universitaria mediante una revisión sistemática, con un método cualitativo descriptivo, por lo que las búsquedas se realizaron en las bases de datos Scielo, Redalyc, ERIC y Google Scholar. Los descriptores fueron: “educación virtual”, “comunicación” “perspectivas”, “estrategias”. Durante la búsqueda con aplicación de los filtros se encontraron 377 artículos, después de revisar títulos y eliminar duplicados se obtuvieron 14 artículos para la revisión, es así que se incluyeron artículos de acceso libre, de texto completo, artículos de los últimos 7 años, en idiomas inglés, español y portugués. Se excluyeron los resúmenes, los artículos duplicados y aquellos que no tenían información relevante sobre las variables en estudio.

En cuanto a las estrategias didácticas para la educación virtual destacan la planeación y control, la motivación, la comunicación, la confianza, la empatía, innovación, el diseño, formas de evaluación, trabajo colaborativo, metodología constructivista, y estrategias de autorregulación. Los artículos revisados sobre educación virtual muestran en mayoría una metodología cualitativa con diseños: Descriptivos, investigación acción, etnográfica, hermenéutica y revisión bibliográfica. En cuanto a las técnicas utilizadas se encontró: La

observación, la entrevista, la encuesta y entre los instrumentos utilizados señalan: El cuestionario y la escala de Likert.

Entre las estrategias didácticas aplicadas en la educación virtual universitaria que se mencionan en los artículos revisados destacan: La planeación y control, la motivación, la comunicación, la confianza, la empatía, innovación virtual educativa, modelo educativo, el diseño, formas de evaluación, trabajo colaborativo frente al trabajo grupal, metodología constructivista, activa, estrategias en entornos virtuales y de autorregulación.

Ramírez (2022), en su estudio titulado “*Motivación académica y perspectiva temporal en estudiantes universitarios*” en Colombia. El objetivo fue analizar la motivación académica y el perfil temporal en estudiantes universitarios en época de pandemia por COVID-19. Dentro del método utilizado participaron 100 universitarios Antioqueños con edades entre 17 y 40 años (M:22,57 y DS:4.6) completaron la Encuesta sociodemográfica, el Inventario de Perspectiva Temporal abreviado y la Escala de Motivación Educativa (EME), por lo tanto, este estudio tuvo un enfoque cuantitativo. Los resultados arrojaron una correlación significativa positiva entre la perspectiva de tiempo futura y las 3 subescalas de Motivación Intrínseca ( $r: 0.521$ ,  $r: 0.400$  y  $r: 0.377$ ). La perspectiva temporal futura tuvo correlación con todas las escalas de motivación, mientras que Presente Hedonista no tuvo correlación con ninguna.

Concluye que las hipótesis iniciales del estudio se apoyan empíricamente con los resultados; la escala de amotivación se relaciona inversamente con la perspectiva temporal futura y positivamente con el pasado negativo y el presente fatalista. La perspectiva temporal futura fue la única en presentar una relación estadísticamente significativa con todas las subescalas del EME; su relación más significativa es con la escala de motivación intrínseca, especialmente con la subescala de Motivación Intrínseca al Logro. Asimismo, la relación más débil es con la subescala de Motivación Extrínseca Regulación Externa.

Para que la motivación académica sea efectiva tiene que verse reflejada de manera intrínseca, es decir no pedirle al estudiante que lo haga por obligación solamente, si no que despierte el interés por conocer y hacer, es por ello que, los resultados con perspectiva futura

son favorables y es ahí donde se le tiene que recordar el propósito del estudio al estudiante, por qué y para que seguirse preparando.

Morales (2021), presenta en su estudio *“La motivación al aprendizaje en la Educación Virtual Universitaria”*, llevado a cabo en Guatemala donde analiza la importancia que ha tenido la pandemia COVID-19 en la motivación para el aprendizaje evidenciando la situación del estudiante universitario. Este estudio se realizó desde el enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, con diseño fenomenológico, utilizando un tipo de muestra no probabilística, la población es una selección de estudiantes de dos semestres, sexto y octavo de la carrera en la Licenciatura en Psicología, del Centro Universitario de Sacatepéquez, compuesta por voluntarios.

Entre los principales hallazgos se puede mencionar que el estudiante universitario tuvo que sobrellevar distintos factores que afectaron la motivación de su aprendizaje, como el propio virus, el encierro, el acceso a internet, el factor económico, familiar, etc., además se encuentran las motivaciones intrínsecas que hacen que el estudiante siga con sus metas de educación. A pesar de lo ya mencionado, la motivación del estudiante con respecto a su aprendizaje se mantuvo hacia el cumplimiento de metas. Así mismo, dentro de lo económico señalan que fue muy difícil, debido a los bajos ingresos familiares y los altos costos del internet, en los emocionales se presentaron factores estresantes, estrés crónico, altibajos en los estados de ánimo, afecciones en la motivación por estar en confinamiento, poca comunicación e interacción, cansancio por la cantidad de horas de trabajo.

La motivación por el aprendizaje se vio sujeta a factores económicos y de conectividad a internet, por lo que se entiende que quien haya contado con un nivel de acceso y eficacia digital presentó una mejor experiencia durante la clase virtual, aun así, hay una serie de factores internos y externos que pueden influir, por otro lado, existe una brecha entre el aprendizaje en aula y el virtual, por el simple hecho de la comunicación e interacción con el alumno.

Galindo y Vela (2020), en su tesis titulada *“Motivación académica en tiempos de covid-19, de estudiantes vinculados a universidades de Villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan”*, en Colombia, el trabajo se enfocó en estudiar la motivación académica, desde

la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, debido a que les intereso comprender los diversos fenómenos que atentan contra los procesos formativos en la educación superior y más durante la pandemia, es por ello que su objetivo es determinar qué tipo de motivación académica presenta el estudiantado universitario vinculado a universidades de la ciudad de Villavicencio en tiempos de covid-19. Este trabajo es un estudio descriptivo/ transversal de diseño no experimental, la muestra consistió en 115 estudiantes; quienes realizaron el cuestionario referido al instrumento EME-28, el cual, se encarga de medir la motivación académica en universitarios (Núñez et al., 2006).

Se concluye que los estudiantes presentaron niveles similares en cuanto motivación intrínseca como extrínseca; así mismo el segundo tipo de motivación que se presentaron es la motivación extrínseca regulación identificada, aquí se encuentra una participación en la actividad académica mediada por el valor de la posible utilidad de lo aprendido en situaciones que ameriten ese conocimiento, otro resultado encontrado que 41,21% de la población presento amotivación en épocas de Covid-19, estos datos se explican según Deci y Ryan (2008, 2015) cuando exponen que el no suplir la necesidad psicológica de relacionarse, afecta de manera directa la motivación de las personas.

La motivación dentro del proceso de aprendizaje brinda la posibilidad de mantener la atención, interés, preocupación y ocupación ante las problemáticas presentadas, la investigación dejo claro que el docente cumple un papel importante en dicho proceso, donde además se suman factores externos no controlados e internos socioemocionales.

Grajeda y Cangahuala (2019) buscan “*Determinar si la motivación académica del docente tiene relación con el rendimiento académico de los estudiantes*”. El tipo de estudio utilizado es descriptivo transversal y un diseño correlacional. La muestra de la población fue de 275 alumnos y las variables eran: motivación académica docente y rendimiento académico; los instrumentos utilizados para dichas variables fueron Escala de motivación Docente y Registros de Evaluación del aprendizaje.

Los resultados arrojaron que no existe una correlación significativa entre la percepción de la motivación del docente con el rendimiento académico de los estudiantes, es decir la motivación extrínseca por parte del docente es percibida en un nivel alto de 98%,

considera al docente como un pilar clave en el proceso de motivación, asimismo el nivel preponderante de rendimiento académico es el de logro, en el cual se ubican el 86,5 % de los estudiantes lo que indica que los estudiantes han logrado aprender en más del 70% del dominio del tema pues sus notas oscilan entre 14 y 17, siendo el dominio temático entre 70 y 85 %. Por otro lado, señalan que diversos estudios no concuerdan con sus resultados, entre ellos Centeno (2008), Flores y Gómez (2010), pues las comparaciones en otras poblaciones presentan diferencias significativas ante el sexo, edad, nivel socio económico entre otros factores, así como el interés del alumno y la forma de dar la clase del docente.

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

Señala que el estilo motivacional del docente predice la calidad de la motivación, y consecuentemente, el compromiso del estudiante hacia su aprendizaje, es así que retoman la teoría de la autodeterminación, a partir de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que generan la motivación intrínseca y promueven sentimientos de autonomía y competencia en relación al aprendizaje. Como parte de las recomendaciones esta investigación marca la necesidad de otras fuentes de información, como las observaciones en clase, para reconocer el estilo motivacional del docente e indagar sobre el tipo de compromiso que presenta el estudiante hacia el aprendizaje, a través de la percepción del docente acerca de ello.

## II.2 Nacionales

Salinas et al. (2022) aportan en su investigación titulada “*Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje*” en México. Establece como objetivo describir la percepción de los estudiantes sobre su rol como estudiante virtual y cómo este nuevo contexto educativo influye en sus emociones y sentimientos, dentro de su proceso formativo. La metodología utilizada se basó en el enfoque cuantitativo, de carácter exploratorio; la población a la que se le aplicó el instrumento de recolección de datos en la prueba piloto se compuso por los estudiantes del ciclo escolar septiembre - diciembre 2020 de una universidad al norte de la República Mexicana, la muestra fueron 318 discentes en el plan de estudios de comunicación, el cual cuenta con ocho semestres y se piloteo con los activos del ciclo escolar mencionado.

Como parte de los resultados se encontró que 80.7% de los estudiantes y encuestados estuvieron de acuerdo que los hábitos de estudio fueron esenciales para tener un buen desempeño académico, sin embargo, sólo 65.9% señaló que a menudo utiliza técnicas de estudio que facilitan el aprendizaje como mapas mentales o conceptuales, esquemas, fichas bibliográficas entre otros. Y el 73.8% consideraron que la forma en que los profesores hacen llegar los nuevos conocimientos influyen en su motivación escolar, y este aspecto de apoyo por parte del facilitador, 64.7% de los estudiantes estuvieron de acuerdo que el apoyo que dan los profesores es un aspecto importante para tu motivación. Se concluyó que hasta este momento el instrumento en esta fase de prueba generó información de relevancia para conocer la percepción de los estudiantes universitarios. Cuando un estudiante tiene claro el motivo por el cual se encuentra estudiando, esto le agrega sentido trayendo con ello la motivación, así mismo en esta investigación confirman que los hábitos de estudios, la organización de clases, tareas y trabajos, permite que el estudiante este menos estresado.

Candia (2021), en su investigación “*Estrategias para la innovación educativa en la educación superior hacia el 2030*” buscó a través de la experiencia académica conocer, aprender, generar, desarrollar y aplicar estrategias didácticas para implementar en la maestría en Innovación Educativa, es por ello que su objetivo fue identificar los criterios constructivistas pertinentes a través de un procedimiento sistematizado que promueva la modificación continua y permanente de los espacios educativos en las IES. La metodología

que implementó fue cualitativa, mediante la documentación de la técnica de estudio de caso, empleó la heurística como herramienta de búsqueda y discriminación de la información hallada en la investigación documental.

El proceso que implementó en una Institución de Educación Superior (IES) que permite a los estudiantes desarrollar un criterio pertinente para recomendar el diseño de espacios educativos, los hallazgos se presentaron al docente y a los estudiantes de la clase en equipos disciplinarios, para lo cual se realizaron anotaciones grupales en una tabla de términos y conceptos que permitió determinar elementos comunes y reincidentes.

Los resultados aportaron criterios suficientes para recomendar el diseño de espacios educativos en las IES, así como elementos didácticos que predispongan y motiven a los estudiantes hacia el aprendizaje. Por todo lo anterior, concluyo es una propuesta que sistematiza un conjunto de actividades incluyentes (procedimiento) para el diseño de los espacios educativos de las IES desde la perspectiva de los estudios de posgrado en innovación educativa.

Kempkes (2018) presentó en su investigación “*Motivación y rendimiento escolar*” realizada en México. Tuvo como objetivo conocer a través de la investigación bibliográfica la manera cómo la motivación determina el desempeño académico de los alumnos. La metodología empleada es cualitativa descriptiva. Como parte de resultados establece que en los tres instrumentos presentados el autor considero como variable de valoración la percepción que tiene cada alumno sobre su aceptación en el grupo y la satisfacción de logro personal en realización y culminación de las tareas que es tal el efecto de la motivación en la capacidad de los alumnos por realizar y concluir sus actividades académicas que en los últimos años se ha dado origen al “motivación escolar”. Lo cual sugiere que el rendimiento académico no son acciones del “deber ser” si no de “querer hacer” con lo anterior se afirma que tanto docentes como los padres deberán procurar que el aprendizaje además de significativo y retador sea inspirador de acuerdo a la edad, a los estilos y ritmos de aprendizaje, capacidad y contexto socio cultural y familiar al que pertenezca el alumno.

Para que exista motivación escolar como bien lo señala se deben presentar acciones de disposición y ganas para trabajar, si bien el docente se preocupa por enseñar, pero se le

debe orientar a los estudiantes el interés por aprender y saber el por qué están ahí, para que aprovechen el tiempo de estudio.

Morales (2017) en su tesis llamada “*Motivación Escolar*” realizada en México. Tuvo como objetivo conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria. El método utilizado en esta investigación fue cualitativo, teórico-deductivo, ya que trata de dar a conocer los hechos y procesos de dicha investigación es decir solo recoge datos reales, pues tuvo como propósito dar a conocer los modelos pedagógicos que permitan a los profesores implementar estrategias de enseñanza aprendizaje para enriquecer la didáctica, generar el interés por aprender y tener como resultado una mayor motivación escolar.

En los resultados se encontró que la motivación escolar y el conocimiento de diferentes modelos, sirve como estrategia para que los alumnos que están en las aulas aprendiendo mejoren su nivel de aprovechamiento, reflejándose en los resultados de cada evaluación y, sobre todo, despertar el interés por aprender cada día y acudir con entusiasmo a la escuela. Se llegó a la conclusión que el profesor es el encargado de motivar al alumno dentro del aula, a pesar de los factores externos existentes, mediante estrategias de enseñanza aprendizaje con el conocimiento de modelos pedagógicos en los cuales pueda implementar dentro del aula de clases, así mismo muchos de los profesores tienen el poco conocimiento de cómo implementar un modelo pedagógico en su quehacer docente.

Navarro (2017), elaboró la tesis de Licenciatura “Habilidades de aprendizaje y motivación al estudio en un curso autogestivo en línea en estudiantes universitarios” en Iztacala, Estado de México. Con la intención de analizar el nivel de habilidades de aprendizaje, de autorregulación y motivación de los alumnos. En el caso de la metodología fue cuantitativa, descriptiva y transversal, como instrumento se usó la porción de auto reporte del inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) de Castañeda y Ortega (2004), participaron ciento ochenta y cuatro estudiantes.

En los resultados de esta investigación enunció que el grupo conto con un nivel adecuado de autorregulación ya que se clasificaron en el nivel medio o normal en la escala 4, y los estilos de autorregulación metacognitiva y metamotivacional, destacó un nivel de

calidad de resultados alto en la mayoría de las sub-escalas excepto la sub-escala de aprobación externa, por lo que se consideró que los alumnos tienen motivación hacia el estudio centrado en la percepción de esta. Es por ello que habiendo relación entre habilidades de autorregulación y aprendizaje en estudiantes de nivel superior se determina que los alumnos que realizaron dicho curso autogestión presentaron un nivel aceptable de habilidades de aprendizaje como de habilidades de autorregulación y motivación para la actividad de estudio.

### **II.3 Locales**

Gómez (2023), presentó en su trabajo de tesis titulado *“Estrategias colaborativas para la motivación en los estudiantes de la licenciatura en psicología”*, llevada a cabo en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa, tuvo como objetivo analizar las características que definen la motivación que se genera a partir de aplicar las estrategias colaborativas de juego de roles, jigsaw y debate en grupos pequeños de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, por su parte la metodología empleada fue un diseño mixto con predominio cualitativo, exploratorio descriptivo, con una muestra de 34 estudiantes, los instrumentos aplicados fueron MSLQ-SF como pre-test y post-test y diario de campo.

Ante la aplicación de las estrategias colaborativas de jigsaw y debate no se obtuvieron diferencias significativas en la motivación y el aprendizaje de los alumnos; mientras que en la estrategia colaborativa <Juego de Roles> tuvo un impacto significativo ya que movilizó al estudiante a la obtención de aprendizaje de la unidad vista, como resultado se mostraron más colaboradores de los normal, más interesados y activos ante su aprendizaje.

De tal manera que las actividades colaborativas son clave para potenciarla motivación y el proceso de adquisición de conocimientos, generando en los estudiantes motivación intrínseca y extrínseca para interesarse por los contenidos académicos ya que a través de las estrategias colaborativas jigsaw, juego de roles y debate, se motivan aspectos intrínsecos positivos y negativos en los estudiantes, dando peso a aquellos que son intrínsecos.

Pérez (2021), en su tesis titulada *“Infografía, como estrategia para motivar el aprendizaje en psicología médica”* realizada en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa, señaló como objetivo evaluar el desarrollo de la motivación a través de la estrategia didáctica infografía con relación al aprendizaje de psicología médica y el desarrollo de la competencia para la prevención de enfermedades psicosomáticas en los estudiantes del tercer semestre de la FMUAS. Se utilizó un diseño metodológico mixto, considerada una investigación confirmatoria que integra datos cualitativos y análisis estadístico, la población correspondió al total de la población de la Licenciatura en Médico General de la zona centro, con un total de 2782 estudiantes; los instrumentos utilizados fueron diario de campo como parte del enfoque cualitativo se utilizó el software ATLAS.ti9 para el análisis de datos y desde el enfoque cuantitativo aplicó el instrumento MSLQ Motivated Strategies for Learning Questionnaire Short Forms/ Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje.

Los resultados mostraron que en tiempos de COVID-19 el docente en relación a la motivación se percató de lo importante que fue cumplir con el horario establecido con los estudiantes para impartir la clase; el ser puntual y respetar el tiempo; el valor de la retroalimentación de manera individual a cada uno de los estudiantes con un lenguaje que invitaba a la mejora lo que generó una percepción positiva por parte de los estudiantes misma que se expresó en clases donde se hizo énfasis por ellos mismos E1, E13, E16, E17 <recibir de manera puntual dichas observaciones ayudaba mucho y reafirmaba el aprendizaje>, así mismo la secuencia didáctica de la estrategia infografía propició el trabajo colaborativo, ya que se desarrolló con grupos heterogéneas de hasta cinco estudiantes donde cada uno de ellos cumplía un rol particular con responsabilidad, comunicación y respeto al momento de elaborar sus tareas. Por ello aporta a que la estrategia de infografía motiva el aprendizaje de psicología médica a través de su secuencia didáctica y moviliza al estudiante a la obtención de aprendizaje, así como, en el de otras unidades de aprendizaje.

Rubio, et al. (2021), presentaron la investigación *“Afectaciones en la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa en tiempos de Pandemia”* realizada en Sinaloa. El objetivo de investigación fue analizar los factores que afectaron la motivación hacia el aprendizaje de los

estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa. En su parte metodológica realizan un estudio descriptivo, de tipo estadístico, usando escala tipo Likert. Los resultados señalaron que los factores que están relacionados con la motivación extrínseca, por lo que, se debe fortalecer el desarrollo de habilidades personales y sociales en los estudiantes para favorecer su motivación intrínseca, esencial para su aprendizaje.

Los factores que afectan la motivación extrínseca aparecen como las causas de mayor impacto de los estudiantes, al ser factores que dependen del contexto, por su parte integrarse nuevamente el aula, atender nuevas exigencias de las clases presenciales son un contexto diferente al que se enfrentan los alumnos y la motivación y bienestar personal clave para el buen desarrollo y desenvolvimiento en el aula.

López (2019) argumentó la tesis de maestría “*Casos clínicos para el aprendizaje de bioquímica. Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa*” la cual se llevó a cabo en Culiacán Sinaloa, establece como objetivo implementar la estrategia de enseñanza aprendizaje de análisis de casos clínicos en los estudiantes de la materia de Bioquímica Básica de la Licenciatura en Medicina General. Llevo a cabo con una metodología cualitativa, cuasi experimental, descriptivo comparativo una muestra de cien alumnos cincuenta de cada grupo, los cuales expresó que fueron grupos naturales y heterogéneos, los instrumentos utilizados fueron la planeación didáctica, estrategia estudio de caso.

Como parte de los resultados expresó que al implementar la estrategia de estudio de caso aumentó la motivación y el compromiso, la cual propicia un mejor aprendizaje de la bioquímica, el promedio general en el semestre 0 del grupo de investigación fue de 6.5 y del grupo control 7.5 y ya al implementar la estrategia el promedio general del grupo de investigación fue de 9.1 y del grupo control 8.8. así concluye con que la estrategia de estudio de casos mejora el aprendizaje en la unidad de aprendizaje de bioquímica básica lo cual se reflejó en las calificaciones.

A manera de conclusión con lo anterior plasmado se puede analizar e identificar la importancia de las implicaciones que tiene la motivación académica que se presentan durante las clases presenciales y la motivación relacionada con la contingencia por COVID-19 que llevo a tomar las clases de manera virtual, así mismo refleja el papel del docente que motiva

al aprendizaje utilizando varias estrategias didácticas orientadas a la enseñanza aprendizaje, es por ello que cuando se utiliza una planeación adecuada a los contenidos, se puede ver reflejado el interés y la atención en el estudiante, con estrategias novedosas, interesante e innovador para su aprendizaje.

La calidad del aprendizaje va relacionada con la calidad de la enseñanza, que, si bien se busca un estudiante interesado y motivado, también se pretende responsabilizar al docente para que utilice todos los recursos didácticos que propicien ambientes educativos aptos, colaborativos, donde todos interactúen y participen en los contenidos de las clases.

Para lograr una motivación intrínseca “proviene directamente del sujeto sin nada que influya externamente” se tiene que tomar en cuenta que primero debe de llegar la motivación extrínseca, esta última se presenta de los factores externos tanto del contexto social y educativo del estudiante, es ahí donde el profesor entra en acción con los contenidos teóricos, prácticos y actitudinales de su materia.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO TEÓRICO**

En el presente apartado se presentan los modelos y teorías educativas, así como las teorías de la motivación y las estrategias didácticas, para ofrecer una comprensión más profunda de cómo estas dimensiones en el contexto educativo. Asimismo, este análisis contribuye a fortalecer las bases teóricas que guían la práctica docente, permitiendo el diseño de ambientes educativos más estimulantes y eficientes.

#### **III.1 Modelos y Teorías Educativas**

Los modelos y teorías educativas son marcos conceptuales que proporcionan fundamentos y guías para entender, diseñar y aplicar procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos modelos y teorías ofrecen explicaciones sobre cómo las personas adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y modifican actitudes y comportamientos en contextos educativos.

##### **III.1.1 Teorías Cognitivas del Aprendizaje**

Las teorías cognitivas del aprendizaje se enlazan con parte de la psicología, y se encarga de estudiar los procesos como la memoria, percepción, atención, razonamiento, lenguaje y resolución de problemas. Por ello el cognitivismo está presente hoy con mayor fuerza en la psicología de la educación, a través de conceptos tales como la importancia de los aprendizajes previos, el aprendizaje significativo, el rol activo del sujeto el cual es constructor de su conocimiento y por último el desarrollo y la estimulación de estrategias cognitivas y metacognitivas (Arancibia, et al., 2008).

Según Mayer (2008), las teorías cognitivas del aprendizaje se enfocan en "los procesos mentales que permiten que la información se procese, se almacene en la memoria y se utilice para resolver problemas y tomar decisiones" (p. 4). Por su parte Jonassen y Land (2012), distinguen a esta teoría como "los procesos mentales que permiten a las personas crear significado a partir de la información, construir conocimientos nuevos y utilizarlos para resolver problemas" (p. 2).

En general, las teorías cognitivas del aprendizaje se enfocan en los procesos mentales y las estrategias que utiliza una persona para comprender, aprender y retener información. Estas teorías son importantes para entender cómo funciona el aprendizaje y para desarrollar estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, los principales exponentes de la teoría cognitiva del aprendizaje:

### **III.1.1.1 Jean Piaget**

Jean Piaget, fue biólogo y psicólogo el cual estudiaba el desarrollo cognitivo, logro establecer la Teoría Genética, a partir de los principios constructivistas plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto (Kamil, 1985).

Piaget argumentaba que los niños creaban su conocimiento a partir de sus predisposiciones biológicas y la interacción que tenían con la experiencia, que a partir de ahí se establecía una interacción entre la herencia y la experiencia que produce conocimiento (Inheler y Sinclair, 1969, en Brainerd, 2003). Las ideas que planteaba Piaget sobre la teoría de desarrollo intelectual generaron una revolución en la educación. Fue una teoría psicológica con un fuerte impacto en la práctica educativa, generando la modificación y revisión del currículum en muchos sistemas educativos (Brainerd, 2003).

El aprendizaje no es una manifestación espontánea de formas aisladas, sino que es una actividad indivisible conformada por los procesos de asimilación y acomodación, el equilibrio resultante le permite a la persona adaptarse activamente a la realidad, lo cual constituye el fin último del aprendizaje. (Arancibia, et al., 2008, p.87)

Así mismo se establecen mecanismos básicos del desarrollo cognitivo, constituidos por la adaptación e inteligencia, asimilación, acomodación y equilibración. La inteligencia es constituida como una constante adaptación en el mundo en que se desenvuelve el sujeto, la asimilación es el proceso consiste en incorporar nueva información en un esquema preexistente, adecuado para integrarla (comprenderla), por su parte la acomodación produce cambios en el esquema de información, por último, la equilibrarían, una tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas de forma que les permitan dar coherencia a su

mundo percibido (Piaget, 1970). Se vive en una constante de aprendizaje y factores que influyen en el ambiente, por lo tanto, el proceso de aprendizaje se da de manera automática, a su vez es importante no dejar de lado que Piaget plantea que hay una etapa precisa para lograr ciertos aprendizajes. La existencia de restricciones en cada etapa significa que los niños pueden aprender conceptos relacionados con la edad, y este aprendizaje variará significativamente en función del nivel cognitivo inicial del niño (Brainerd, 2003).

### **III.1.1.2 Lev Semionovich Vigotsky**

Vigotsky planteó la teoría sociocultural, se interesó por estudiar las funciones psíquicas superiores del ser humano –memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas–, así mismo planteó que el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico- sociales de la cultura; surge una propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez planteó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Chaves, 2001).

Todos los seres humanos aprenden de formas diferentes, por su parte Vigotsky (1978), postula la existencia de dos niveles evolutivos en relación con la Zona de Desarrollo Próximo, el primero es el nivel evolutivo real, en donde se desarrollan las funciones mentales de un niño, que resulta de ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad, este nivel es el investigado cuando se quiere medir el nivel mental; el segundo nivel aparece cuando se presenta un problema que la persona no puede solucionar por si solo pero con ayuda de alguien lo soluciona.

Arancibia et al., (2008) menciona que “el concepto de ZDP enfatiza que el aprendizaje es interpersonal, es un evento social de carácter dialéctico, en que el aprendizaje depende tanto de las características individuales como de las del contexto -los profesores o pares más competentes-.” (p.93)

Matos (1995) menciona que:

El problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista (S-O), donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad

práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo. (p.4)

Por lo tanto, los procesos de conocimiento son esenciales en el uso de instrumentos socioculturales, especialmente de dos tipos: las herramientas y los signos. A partir de ahí, utilizando herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos corresponden a instrumentos psicológicos producto de la relación sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros (Barquero, 1997).

El aprendizaje es un proceso el cual se da de manera gradual, esto en relación con la experiencia y cada una de las etapas por las que pase el sujeto, así mismo este aprendizaje no se puede dar si no existe la interacción social, ya que se aprende a partir del entorno y de las experiencias ya mencionadas, sin olvidar que el aprendizaje produce el desarrollo.

### **III.1.1.3 David Ausubel**

Ausubel propone una teoría del aprendizaje a partir del proceso cognoscitivo, tomado en cuanto factores como la motivación. Para él, el aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo. (Ausubel, 1968).

Viera (2003) menciona que:

El aprendizaje significativo debe contemplar el engranaje lógico de los nuevos conocimientos o materia a impartir con los conceptos, ideas y representaciones ya formados en las estructuras cognoscitivas del educando; se construye así un conocimiento propio, individual, un conocimiento de él para él. Ausubel trabajó sobre cambios de conceptos, de significados, por esto es que denomina su método «aprendizaje verbal significativo. (p.38)

Por su parte Ausubel clasifica tres tipos fundamentales de aprendizaje significativo, el primero es el aprendizaje representacional el cual se asignan significados a determinados símbolos (palabras) relacionados con eventos u objetos, el segundo es el aprendizaje de conceptos y el tercero es el aprendizaje proposicional en el cual se aprende lo que significan

las ideas expresadas en una proposición, las cuales a su vez constituyen un concepto (Viera, 2003).

El aprendizaje no se da de la misma manera para todos, ya que cada persona tiene un proceso distinto de asimilación y acomodación de los nuevos conocimientos adquiridos, así mismo no se debe pretender que los estudiantes aprendan de la misma manera ya que cada uno tiene un proceso diferente y adquiere la información según los símbolos que identifique dándole un nuevo significado e incorporándolo a la memoria.

### **III.1.2 Teoría Humanista en Educación**

La teoría humanista planteada desde la educación retoma al individuo como un sujeto único y autentico, tiene la preocupación sobre los factores personales que influyen en su educación, las emociones y las necesidades de la persona ante los retos del aprendizaje. Así mismo la teoría humanista en educación es una corriente pedagógica que se enfoca en el desarrollo y la realización personal de los estudiantes. Esta perspectiva sostiene que el aprendizaje debe ser una experiencia significativa y personal, que tenga en cuenta las necesidades y las capacidades de cada estudiante.

La teoría humanista en educación se enfoca en crear un ambiente de aprendizaje que sea acogedor y respetuoso, que fomente la creatividad y la exploración y que valore la diversidad de experiencias y perspectivas de los estudiantes. Se da prioridad a la relación entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de fomentar la confianza y el respeto mutuo.

Por lo tanto, la teoría humanista en educación se enfoca en el desarrollo personal y la realización de los estudiantes, valorando su diversidad y fomentando un ambiente de aprendizaje acogedor y respetuoso.

#### **III.1.2.1 Abraham Maslow**

Abraham Maslow fue uno de los principales representantes de la psicología humanista, llamó a esta orientación la “tercera fuerza”, enfatizando que es una alternativa frente al psicoanálisis freudiano y al conductismo, en los cuales valores como el altruismo, la dignidad, la verdad y la belleza son insuficientemente estudiados. Este enfoque se centra

precisamente en esto, en lo que amamos y odiamos, en lo que valoramos, en lo que nos deprime, angustia y nos alegra. Por su parte Maslow afirma que esto es lo que les preocupa a los educadores, independientemente de las teorías que hayan aprendido en sus cursos de psicología educacional en la Universidad (Arancibia et al., 2008).

Maslow (1970), propuso una jerarquía de necesidades humanas que se deben satisfacer para alcanzar la autorrealización. Según Maslow, los estudiantes tienen necesidades básicas, como la seguridad y la pertenencia, que deben satisfacerse antes de que puedan centrarse en necesidades más elevadas, como la realización personal.

Así mismo aparece uno de los conceptos que se puede llamar de los más importantes en la teoría humanista respecto a la educación, que es rol activo del organismo.

Arancibia et al., (2008) mencionan que:

Según éste, desde la infancia, los seres son únicos, tienen patrones de percepción individuales y estilos de vida particulares. No sólo los padres influyen y forman a sus hijos; los niños también influyen sobre el comportamiento de sus padres. El rol activo, que se ve desde niño, es más visible aun cuando se logra el pensamiento lógico. (p. 175)

Por lo anterior está presente una brecha entre estímulo y respuesta, en que la persona utiliza el pensamiento para reflexionar y tomar en cuenta las implicancias del comportamiento. De esta manera se puede decir que esto es muy importante para la teoría humanista, porque enfatiza que los humanos crean su mundo a partir de la experiencia.

### **III.1.2.2 Carl Roger**

A partir de los estudios de Carl Rogers surgió el aprendizaje experiencial, él no se preocupó por formular una teoría el aprendizaje propiamente, pero si se interesa por las situaciones de aprendizaje que surgirán, y condiciones inherentes necesarias para que se produzca un aprendizaje en su concepto significativo, formando parte vital para el ser humano (Rogers, 1963).

El aprendizaje experiencial es el que se alcanza con un encuentro personal con un tema, persona o cosa, de ahí surgiendo la naturaleza subjetiva y afectiva de este encuentro lo que contribuye a este tipo de aprendizaje (Arancibia et al., 2008).

Rogers (1969), establece unos principios del aprendizaje experiencial:

- El ser humano tiene una capacidad natural para el aprendizaje.
- El aprendizaje significativo se realiza cuando el estudiante advierte que el material a estudiar le servirá para alcanzar las metas que se ha fijado.
- El aprendizaje exige un cambio en la organización del yo (o sea en la percepción de sí mismo), por lo cual representa una amenaza y suele encontrar resistencia.
- Por lo tanto, los aprendizajes que constituyen una amenaza para el yo, se captan y se asimilan más fácilmente cuando el peligro externo es mínimo.
- Gran parte del aprendizaje significativo se adquiere por medio de la práctica.
- El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso adquisitivo.
- El aprendizaje emprendido espontáneamente, que engloba a la totalidad del sujeto (tanto sus sentimientos como su inteligencia), es el más duradero y generalizable.
- En el mundo moderno, el aprendizaje de mayor utilidad social, es el que se basa en una apertura ininterrumpida a la experiencia y en la asimilación del cambio en la propia personalidad.

Según Rogers (1969), el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante participa activamente en su propio proceso de aprendizaje, construye su propio conocimiento a partir de sus experiencias. Rogers defendía la importancia de fomentar la autoestima y la autonomía de los estudiantes, para que puedan desarrollar una mayor confianza en sí mismos y una mayor capacidad para enfrentar los desafíos.

En este punto queda por sentado que esta teoría no estudia el aprendizaje desde una perspectiva evaluativa, sino más bien le interesa saber cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la persona, incluyendo su bienestar emocional y su proceso de autorregulación y la tendencia actualizante, bajo una orientación no directiva.

## III.2 Motivación

La motivación se expresa con la participación de diversos elementos simples que pueden ser llamados impulsos, atribuciones o unidades de información, es así que el ser humano actúa y tiene como resultado la suma de estos elementos o procesos simples, estos estarán conectados a través de cadenas de estímulos-impulsos con respuestas y otros se serán destacados por patrones u orientaciones hacia otros tipos de metas relacionadas con el control de la acción (Huertas, 1997).

Soriano (2001) define la motivación como un estado deseable para el sujeto y la sociedad, hace referencia a que existen varios sistemas motivacionales de naturaleza aversiva, como el dolor, el hambre, la angustia y el castigo, estos como fuentes potentes y frecuentes de la motivación. Destaca que la motivación es un proceso dinámico que está en continuo flujo, en un estado de crecimiento y declive perpetuo, estableciendo cuatro etapas que ciñen a muchos de estos procesos: anticipación, activación y dirección, conducta activa; retroalimentación del rendimiento (feedback) y los resultados.

El concepto de motivación es considerado como la energía positiva, es decir cuando se hace referencia a una persona motivada se infiere a que está contenta y la mueve una energía positiva, pero dentro del estudio de la motivación se localizan aspectos que engloban emociones no tan agradables pues existen factores externos que impulsan a cumplir con un objetivo por la necesidad de hacerlo y no fracasar, es así, que se puede englobar como energía que dirige al comportamiento sea esta agradable o desagradable (Fischman y Matos, 2014).

Así mismo Robbins et al. (2018), definen "La motivación es el impulso que mueve a una persona a actuar de una determinada manera o a perseguir un objetivo específico" (p.212). Todo ser humano consciente tiene un propósito por conseguir en la vida, es así que para cumplir con dicho propósito se tiene un empuje que motiva a hacerlo y este se queda como recuerdo para dar lo mejor de sí y poder cumplir con dicho propósito, cabe señalar que el cumplimiento se puede presentar de dos formas, la primera por automotivación considerada como la forma intrínseca de lograrlo, y también factores externos los cuales se consideran sociales regidos por normas que dan empuje para cumplir una meta, conocidos como factores extrínsecos.

La motivación intrínseca se caracteriza por una serie de necesidades psicológicas como la efectividad, auto-determinación, curiosidad, entre otras, al respecto Soriano (2001), menciona que “la motivación intrínseca empuja al individuo a querer superar los retos del entorno y los logros de adquisición de dominio hacen que la persona sea más capaz de adaptarse a los retos y las curiosidades del entorno” (p.9).

Por otro lado, la motivación extrínseca es aquella que proviene de factores no controlados por el sujeto, es decir son externos. Esta motivación se basa en tres conceptos principales: de recompensa, castigo e incentivo; la recompensa se presenta como un objeto ambiental activo que se premia al final y que aumenta la probabilidad de que esa conducta se vuelva a presentar; el castigo no es atractivo y se da al final de una conducta para reducir la probabilidad de que esta conducta se vuelva a dar; y por último el incentivo es un objeto ambiental que atrae al individuo a que realice o no una secuencia de conducta. Es así que las recompensas y castigos se dan al obtener una respuesta de la conducta que aumenta o reduce la probabilidad de que se vuelva a presentar (Soriano, 2001).

La motivación extrínseca puede ser efectiva para fomentar el cumplimiento de tareas específicas propuesta por un agente externo (Deci, et al., 1999). Cuando las personas saben que hay una recompensa o sanción externa asociada a una tarea, es más probable que se sientan motivadas a completarla.

También se considera que la motivación extrínseca puede ser efectiva cuando se combina con la motivación intrínseca. Es decir, cuando las personas tienen un interés y disfrute natural por una tarea, pero también reciben una recompensa externa por hacerla, es más probable que se sientan motivadas a completarla. Por lo tanto, la combinación de ambas formas de motivación puede llevar a un mayor compromiso y desempeño en una tarea (Vansteenkiste, et al. 2004).

### **III.2.1 Teoría de la Autodeterminación**

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), es una teoría de la psicología que se enfoca en la motivación y el comportamiento humano, propuesta por Deci y Ryan en 1985, la consideran como una macroteoría de la motivación humana, esta es entendida como la

energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo intenciones y acciones. Esta teoría engloba el estado y funcionamiento de la personalidad dentro del contexto social.

Deci y Ryan (1985) mencionan que una teoría psicológica es motivacional cuando se explora la energía (generada en las necesidades) y dirección (concerniente a los procesos del organismo que le dan significado a los estímulos internos y externos, orientando la acción hacia la satisfacción de necesidades). Es así que, incluyen conceptos que podrían llevar a ubicarla dentro de los abordajes cognitivos, pero sus autores establecen diferencias destacando que estos últimos se centran en la noción y tipos de metas, dejando de lado la energización y el proceso mediante el que esas metas se alcanzan.

Dentro de la Teoría de la Autodeterminación se establecen diferentes tipos de motivación ya que en función del tipo de motivación dominante es que distintos resultados serán generados:

- Motivación Intrínseca (MI), implica realizar actividades por el placer de su ejecución, si necesidad de ser recompensado por un factor externo o control ambiental.
- Motivación Extrínseca (ME), son comportamientos efectuados sólo como un medio para arribar a un fin, en el cual se tienen factores externos que influyen en el logro de la meta.
- Amotivación (A), son conductas no reguladas por los sujetos, quienes experimentan una sensación de falta de propósitos.

Deci y Ryan (2004) dividieron su formulación en cinco subteorías para analizar determinados aspectos específicos del fenómeno motivacional:

1. Teoría de las necesidades psicológicas básicas: Trata la energización del comportamiento, pues busca la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación.

Las siguientes se ocupan de los procesos que direccionan la conducta.

2. Teoría de las orientaciones causales: Aborda la MI, ME y A en nivel global, ya que cada una se caracteriza por una orientación causal del sujeto que lleva a interpretar los eventos de diferentes maneras. Se considera que cada sujeto posee las tres orientaciones, pero alguna de ellas se presenta siempre en mayor medida (Deci y Ryan, 1985).
3. Teoría de la evaluación cognitiva: Encargada de la MI en el nivel contextual y situacional, esta es caracterizada por el interés propio del sujeto para ejercitar las capacidades propias, es así que emerge espontáneamente por tendencias internas es decir que sí-mismo.
4. Teoría de la integración orgánica: Esta aborda la ME y la A, pues no todas las actividades que se realizan son por interés propio, detalla las diferentes formas de ME y los factores sociales que promueven o amenazan la internalización e integración de la regulación de esos comportamientos, el medio externo es el encargado de regular esta motivación pues esto para cumplir con ciertos lineamientos, es así que las personas se inclinan a adoptar valores, creencias y comportamientos que son bien vistos por su cultura debido a su necesidad de relacionarse con otros, sentirse parte de un grupo, o de una familia. A su vez clasifican la ME: Externa, Introyectada, Identificada e Integrada y refieren que a más internalizada esté la ME, más autónomo será el sujeto al realizar estas actividades (Deci y Ryan, 1985). La Amotivación surge cuando lo antes mencionado no ocurre, esta se describe como la ausencia la ausencia completa de motivación, es así que los sujetos no regulan sus comportamientos ya que experimentan una sensación de falta de propósitos y no esperan cierto resultado deseado.
5. Teoría de contenido de metas: es aplicable a los niveles anteriores de manera global, pues se encuentran metas de contenido extrínseco como intrínseco y están relacionadas con el “por qué” se realizan las conductas, es decir, el motivo del comportamiento, se esté controlado o autónomo.

La autodeterminación es la tendencia natural que tienen los seres humanos para buscar el desarrollo y la mejora de sí mismos, que los lleve a actuar en concordancia con su sentido libre de autenticidad y elección (Ryan y Deci, 2017). Es así que la autodeterminación se basa en la capacidad de una persona para tomar decisiones y llevar a cabo acciones de

acuerdo con sus propias necesidades y valores, en lugar de simplemente seguir las expectativas o presiones externas.

La autodeterminación en la educación se refiere a la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones informadas y participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. El docente se encarga de brindar información y generar ambientes que permitan integrar a los estudiantes haciéndolos partícipes de su aprendizaje, es así que el docente actúa valorando y analizando las necesidades presentadas para proporcionar formas atractivas de aprender, interesar y motivar.

Esta perspectiva reconoce la importancia de fomentar la independencia y la autonomía de los estudiantes para que puedan alcanzar sus metas académicas y personales.

Según Deci y Ryan (2008), la autodeterminación en la educación es esencial para la motivación y el bienestar de los estudiantes. Esta perspectiva reconoce que los estudiantes tienen necesidades psicológicas básicas, como la competencia, la autonomía y la relación, que deben satisfacerse para que puedan estar motivados y comprometidos con el aprendizaje.

En la práctica, la autodeterminación en la educación se puede fomentar a través de estrategias como la elección de tareas y la retroalimentación positiva. Por ejemplo, los estudiantes pueden tener la opción de elegir qué tarea realizar primero, lo que les brinda un sentido de control sobre su aprendizaje. La retroalimentación positiva, por otro lado, les ayuda a reconocer su progreso y a sentirse competentes en su trabajo.

Es así que la autodeterminación en la educación es esencial para el éxito académico y personal de los estudiantes. Al fomentar la independencia y la autonomía, se puede ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de control sobre sus propias vidas y a estar motivados y comprometidos con el aprendizaje.

### **III.2.2 Motivación Académica**

La motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje juega un papel importante en la actuación del individuo, al igual que en todas las esferas de actuación del hombre. La

motivación ayuda al logro de los objetivos de dicho proceso. Los alumnos realizan una u otra actividad satisfactoriamente si el nivel de motivación hacia la misma es adecuado.

La motivación académica se define como "la energía, el esfuerzo y la persistencia que los estudiantes aplican en sus actividades escolares con el fin de alcanzar sus metas académicas" (García y Pintrich, 1996, p. 104). Es decir, la motivación académica se relaciona con la disposición del estudiante para aplicar esfuerzo y perseverar en el proceso de aprendizaje.

Según Deci y Ryan (2008), la motivación académica se refiere a la "disposición interna de una persona para hacer frente y superar desafíos académicos, y a su disposición para comprometerse en actividades académicas con el fin de alcanzar sus metas" (p. 3). En otras palabras, la motivación académica se relaciona con el grado en que un estudiante se siente atraído por el aprendizaje y se esfuerza por alcanzar buenos resultados en sus estudios.

A lo largo de la carrera los estudiantes están impulsados por objetivos personales que le permiten estar motivados para cumplir con los compromisos académicos, es así que la motivación hacia el estudio es un proceso general por el cual se inicia y se dirige una conducta hacia el logro de una meta en aras de elevar el aprendizaje en una asignatura, así mismo el profesor ejerce influencia en la motivación académica, debido a que es el encargado de buscar las mejores estrategias y contenidos que sean atractivos para el grupo con el que se está trabajando, ya que no todos los grupos se conforman con las mismas características y es necesario adecuar los contenidos a las necesidades para que este muestre interés y entusiasmo por aprender.

Según Reeve (2009), la motivación académica impulsada por el profesor se refiere a las "acciones que toma un profesor para fomentar y sostener la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el aprendizaje académico" (p. 245). Esto implica que el profesor desempeña un papel importante en la motivación académica de los estudiantes, ya que puede proporcionar un ambiente de aprendizaje que fomente el interés y la autonomía de los estudiantes.

La actividad del profesor y sus relaciones con el alumno se convierten en elemento motivacional. La muestra de apatía, las decisiones injustas e incluso una presencia personal inadecuada no estimulan al alumno e influye negativamente en su estado de ánimo. Por el contrario, la actividad del profesor ha de caracterizarse por su disposición ante el trabajo, su trato afable y firme, por introducir medidas para animar a sus alumnos, por brindar la ayuda oportuna a los que presentan dificultades.

Así pues, la motivación es la actitud del estudiante hacia la escuela, de una forma general, y hacia las tareas que en ella se desarrollan, más específicamente. Esta actitud, cuando es adecuada, activa las conductas y la persistencia necesaria para que el alumno alcance un determinado objetivo. Por ello, la motivación se define como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Actualmente se sabe que el aprendizaje significativo está muy relacionado con la emoción, y uno de los componentes emocionales que ayudan a afianzar y generar aprendizajes significativos es la motivación.

Desde la psicología, el interés por la motivación se ha centrado en la noción y tipos de metas que puede tener un estudiante, un trabajador, un deportista, entre otros (Reeve, 2008, citado por Stover et al., 2015), puesto que, una idea muy extendida actualmente sostiene que una persona motivada será más productiva que otra que no lo está (Orbegoso, 2016).

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

El docente como actor de la motivación extrínseca que se caracteriza por realizar aquellas acciones en las que el estudiante recibe estímulos, negativos o positivos, pero desde fuera. Es decir, aquellos que no están bajo su control, ni proceden de una motivación puramente interna.

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

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

La motivación académica puede ser influenciada por varios factores, como las metas de aprendizaje del estudiante, su autoconcepto y su percepción de la utilidad y relevancia del contenido académico (Eccles y Wigfield, 2020). Si un estudiante considera que el contenido que está aprendiendo es relevante y útil para su futuro, es más probable que se sienta motivado a aplicar esfuerzo y persistir en el aprendizaje. Esto se debe a que la motivación académica se relaciona con la disposición del estudiante para aplicar esfuerzo y perseverar en el proceso de aprendizaje.

### **III.3 Estrategias Didácticas**

Las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”, por ello, en el campo

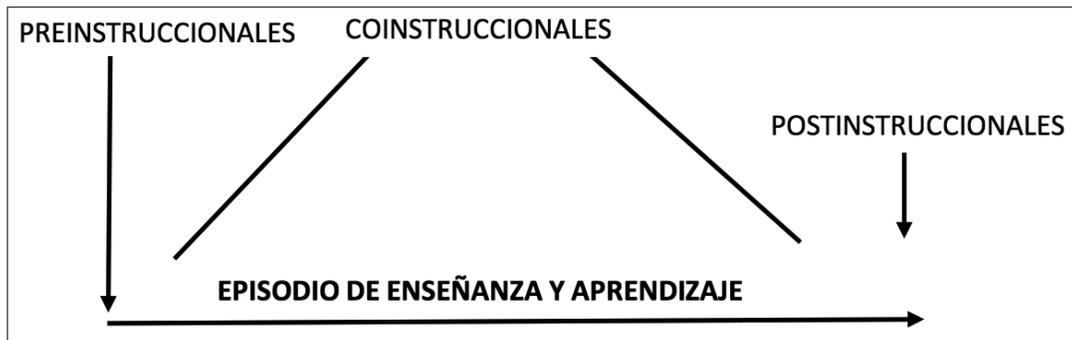
pedagógico específica que se trata de un “plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes” (Tobón, 2010, p.246).

Para describir las estrategias didácticas se puede hacer alusión a los paradigmas psicopedagógicos, el paradigma cognitivo (refiere a la búsqueda, adquisición, organización y uso de conocimientos) en relación con el aprendizaje está el enfoque sobre un concepto muy importante y que no debemos de pasar por alto: el aprendizaje significativo, término acuñado por Ausubel (como se cita en Schunk, 1997) , el cual refiere a la forma de aprender en el ámbito escolar, entendiendo por aprender como la abstracción de la estructura lógica del objeto, acceder a lo esencial, a lo sustantivo del objeto; el aprendizaje significativo se obtiene en la misma medida en que se establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno, si se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Por lo anterior, el factor más importante que influye sobre un nuevo aprendizaje es cuánto se conoce, qué claridad y precisión tiene sobre el objeto de conocimiento, cómo lo tiene organizado y qué sabe ya sobre lo que conoce (Tobón, 2010).

El docente antes de entrar al aula a impartir una clase lleva consigo una planeación la cual es base para conducirse, una parte importante es la elección de la estrategias didácticas que se van a implementar para promover el aprendizaje de los estudiantes mediante la enseñanza, el docente deberá conocer ampliamente los contenidos para adecuar los contenidos, es decir lo que funciona en un contexto sociocultural probablemente no funciones en otro escenario diferente aunque sea el mismo contenido temático, así mismo el docente tiene que interesar y motivar al estudiante haciendo de su clase atractiva e innovadora.

Para poder aplicar adecuadamente las estrategias didácticas es necesario analizar el momento de la clase en la que se necesitara, tomando en cuenta el inicio, desarrollo y cierre. Díaz y Hernández (1999) señalan que es posible identificar los tipos de estrategia en una secuencia de enseñanza, a través de la imagen 1:

Imagen 1. Episodio de enseñanza y aprendizaje



Fuente: retomado de Díaz y Hernández (1999).

Díaz y Hernández, (1999) definen estas estrategias

- Preinstruccionales “preparan y alertan en relación a qué y cómo aprender, incidiendo en la activación o generación de conocimientos previos” (p. 8).
- Coinstruccionales “apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando la mejora de la atención y detección de la información principal” (p. 8).
- Postinstruccionales “se presentan al término del episodio de enseñanza, permitiendo una visión sintética, integradora e incluso crítica del contenido” (p. 9).

Los momentos a través de las estrategias se pueden expresar en una clase iniciando con una lluvia de ideas, continuando con un blog y cerrando con un mapa conceptual, tal como lo señalan Flores et al. (2017), en el siguiente cuadro. Ver imagen 2.

Imagen 2. Estrategias y momentos de clase

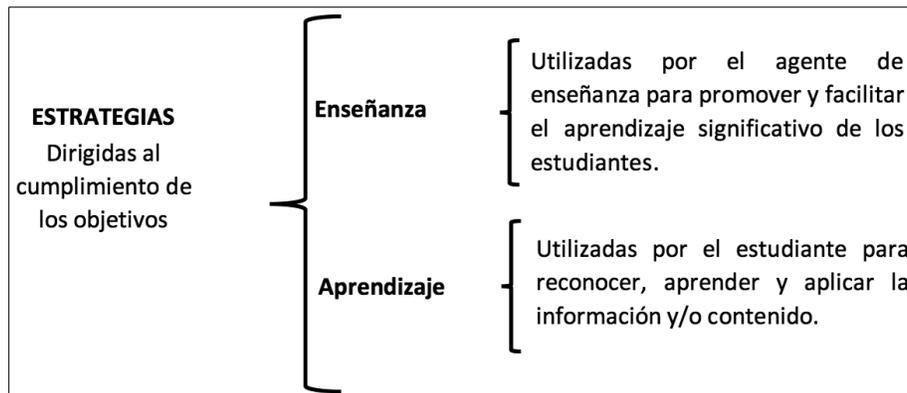
Inicio	Desarrollo	Cierre
Lluvia de ideas	Blogs	Mapa conceptual
Cuadro T	Organizadores gráficos	Mapa mental
Organizadores gráficos	Línea de tiempo	Organizadores gráficos
Ilustraciones	Debate	Ilustraciones
	Entrevista	
	Panel de discusión	
	Juego de roles	
	Júntate, piensa y comparte	
	Oratoria	
Inferencia	Ensayo	Cuadro sinóptico
	Tira cómica	
	Sillas filosóficas	
	Barrida de texto / Búsqueda de información específica	

Fuente: Retomado de Flores et al. (2017)

Díaz et al. (2010), menciona que, para enriquecer el proceso educativo, las estrategias se tienen que complementar, es decir entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, así mismo las estrategias de enseñanza son aquellos procedimientos que se utilizan en forma reflexible ya que el resultado rápidamente se ve reflejado en los estudiantes y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos, los cuales se expresan como la suma de aquellos aprendizajes previos para incorporarlos como nuevos conocimientos, sin olvidar el papel que juega el docente en la implementación de las estrategias para el resultado de las mismas.

Tapia (1997), describe las estrategias en dos tipos, las de enseñanza y aprendizaje en el siguiente esquema. Ver imagen 3.

Imagen 3. Estrategias dirigidas al cumplimiento de los objetivos



Fuente: Retomado de Tapia (1997).

Para Pérez y La Cruz (2014), las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones, o habilidades) que un estudiante emplea en forma consiente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. Estas estrategias se enfocan en hacer que el proceso de enseñanza sea más efectivo, interesante y accesible para los estudiantes. Es por ello que una educación integral a los estudiantes mediante la formación científica, humanista y técnica está orientada al logro de capacidades que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Se debe dar énfasis en los procesos pedagógicos, entendidos como toda interacción que se da durante una sesión de enseñanza y aprendizaje en el aula o fuera de ella.

Por su parte, Feo (2009), hace mención de las siguientes estrategias didácticas para fomentar el aprendizaje:

1. Aprendizaje basado en problemas: Es un enfoque centrado en el estudiante en el cual este aprende sobre un tema, trabajando en grupos, para resolver un problema que puede tener múltiples soluciones.
2. Estudio de casos: Consiste en proporcionar una serie de casos que describen una situación o problema similar a la realidad que contiene acciones para ser valoradas y llevar a vía de hecho un proceso de toma de decisiones.

3. Aprendizaje basado en proyectos: El aprendizaje basado en proyectos es un modelo de aprendizaje en el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010).
4. Seminario: Es una estrategia didáctica activa en la que converge un grupo de personas que dirigidas por alguien se intercomunican en la común tarea de producción, reconstrucción o evaluación de un saber o en la acción de explicación creadora sobre una temática u objeto-proceso.

Las estrategias cognitivas son fundamentalmente “situadas”, es decir, que funcionan y son útiles en situaciones específicas, frente a la idea de una estrategia general que se aplica igualmente en situaciones. Por otro lado, están las que generan conocimiento que consiste en emplear la estrategia antes de presentar la información por aprender o antes de que los estudiantes inicien cualquier tipo de actividad de discusión, indagación o integración sobre el material de aprendizaje. Se puede dar a nivel individual y colectiva.

Flores et al. (2017), señalan algunas estrategias didácticas utilizadas en contextos universitarios, como la tira cómica o historieta, cuadro sinóptico, mapa conceptual, ilustraciones, inferencias, juego de roles, juntate piensa y comparte, línea del tiempo, lluvia de ideas, mapa mental, organizadores gráficos, silla filosófica, barrida del texto (lectura global) / búsqueda de información específica (lectura selectiva), cuadro t, ensayo, panel de discusión, red semántica, blogs, debate, entrevista y oratoria. Cada estrategia didáctica tiene instrucciones y usos específicos en donde el docente realiza elección de la estrategia que favorecerá al aprendizaje.

El contexto tradicional para llevar a cabo las estrategias didácticas es el aula presencial conformada por un espacio exclusivo para el proceso de enseñanza aprendizaje, el espacio áulico presencial cuenta con escritorios, sillas, pizarrón y algunos espacios más equipados con tecnología como computadora, proyector, aires acondicionados entre otras cosas, que favorece el trabajo individual o grupal promoviendo la interacción cara a cara. Por otro lado, se han integrado otros escenarios no presenciales conocidos como “Entornos Virtuales de Aprendizaje” (EVA), en los cuales se hace uso de un dispositivo electrónico con

acceso a internet para acceder a la plataforma seleccionada previamente por el profesor o la institución educativa, así mismo el trabajo del profesor es diseñar o adecuar contenidos utilizando diversas estrategias didácticas.

Es así que las estrategias didácticas no solo se aplican en contextos presenciales, si no que se pueden adecuar a cualquier escenario y plataforma virtual, previamente se analiza cual estrategia ayudara a cumplir con los objetivos y buscar que promueva el aprendizaje e interés de los estudiantes, ya que la estrategia que funciona en una clase presencial probablemente no funcione en línea o viceversa, es ahí donde el docente puede perder el interés y desmotivar al estudiante.

Para Delgado y Solano (2009), las estrategias didácticas virtuales son técnicas y herramientas pedagógicas que se utilizan en el ámbito virtual para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias están diseñadas para ser implementadas en un entorno virtual, lo que significa que están destinadas a ser utilizadas en un contexto en línea, alguna de las estrategias didácticas utilizadas en línea son foros de discusión, videos educativos e interactivos, blogs educativos, evaluaciones en línea y el uso de algunas otras que se utilizan en clases presenciales adecuadas con recursos tecnológicos, por ejemplo:

Análisis o estudio de casos, en cual se pueden incorporar videos, imágenes, testimonios digitales que ayuden al trabajo virtual, según Smith y Jones (2017), el análisis de casos es una herramienta valiosa para fomentar la reflexión y el pensamiento crítico. Además, los autores sugieren que el uso de fuentes académicas relevantes puede mejorar la calidad del análisis.

Por su parte el debate en línea permite mejorar la comunicación, al respecto Johnson (2018), el debate es una herramienta efectiva para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes. Esta estrategia implica asignar un tema controversial y pedir a los estudiantes que debatan sobre el mismo en línea. Los estudiantes pueden utilizar fuentes académicas relevantes para apoyar su argumentación y se puede trabajar por diferentes plataformas que permitan la comunicación entre los estudiantes y el docente.

Vialart (2020) menciona que:

El éxito del empleo de la modalidad virtual radica en tener la habilidad para seleccionar los medios y recursos más adecuados, con un atractivo y buen diseño del programa de estudio que sea realizable sin dificultades ni renunciar a ninguno de los componentes pedagógicos esenciales y, principalmente, que logre atrapar la atención de los estudiantes para que, de manera colaborativa y/o autodidacta, estos se motiven a seguir investigando sobre el tema a aprender. (p. 9)

Las estrategias didácticas contribuyen y favorecen de manera positiva al desarrollo de las competencias de los estudiantes, de ahí la importancia de la elección de las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva el docente (Flores et al., 2017).

### **III.3.1 Exposición docente**

Esta técnica es una de las más utilizadas en la universidad, es por ello que se busca que se aplique de manera adecuada para mejorar la enseñanza aprendizaje, es así que la exposición consiste en la presentación de un tema, lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es el lenguaje oral, aunque también puede serlo un texto escrito. La exposición provee de estructura y organización a material desordenado, pero también permite extraer los puntos importantes de una amplia gama de información.

Chipana (2011) afirma que “Exposición. Es la presentación de un tema lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es la comunicación oral, aunque también puede ser el texto escrito. Provee de estructura y organización al material desordenado y además se pueden extraer los puntos importantes de una amplia gama de información. (p. 67)

En el diccionario de investigación y desarrollo educativo de Monterrey establece considerar para la exposición la preparación de un tema:

- Delimitar el tema o la parte del mismo que será manejado mediante esta técnica.
- Preparar un bosquejo que contenga 3 ó 4 ideas principales.

- Organizar las ideas principales de tal manera que reflejen una secuencia lógica. Es importante que las ideas se organicen en torno a un criterio que ha de guiar el avance en el desarrollo de las mismas en el momento de la exposición.

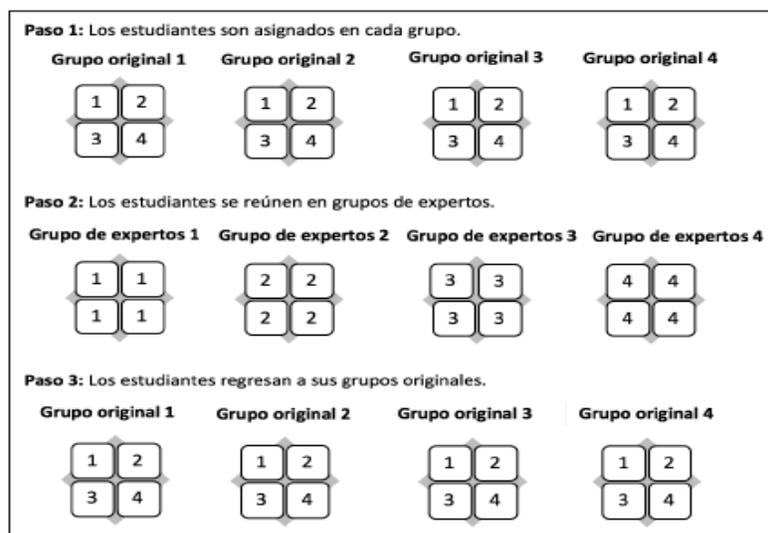
### III.3.2 Rompecabezas

El rompecabezas (jigsaw) es una estrategia que se encuentra dentro del aprendizaje colaborativo diseñada por Elliot Aronson, en 1978, cuyo propósito es generar en los estudiantes una situación de interdependencia positiva en el proceso de aprendizaje.

Esta estrategia consiste en fragmentar el contenido de un texto (que trate sobre un tema que se abordará en la clase) en tantas partes como sea necesario, lo que dependerá del número de integrantes de los grupos con los que se trabajará. De esta forma, se puede utilizar un artículo científico o el capítulo de un libro para aplicar la estrategia con los estudiantes. Es importante que el docente evalúe previamente la complejidad y extensión del texto del que hará uso para el desarrollo de la actividad, ya que los fragmentos deberán ser leídos y discutidos presencialmente por los estudiantes. (Flores et al., 2017, p.119)

Para tener una imagen clara de cómo se presenta se retoma el siguiente esquema para mostrar la organización los grupos. Ver imagen 4.

Imagen 4. Organización de grupos en rompecabezas



Fuente: Retomado de Flores et al. (2017)

Los pasos que señala Flores et al. (2017), para implementar el rompecabezas son:

1. El docente organiza al curso en grupos heterogéneos de 3 ó 4 personas, luego de haber dividido el texto en la misma cantidad de secciones. Para facilitar la organización, se recomienda asignar números o letras que identifiquen a los estudiantes con los fragmentos que deberán leer.
2. Los estudiantes leen de forma individual “la pieza” del texto que se les asignó.
3. Posteriormente, se deben reorganizar los grupos para conformar “grupos de expertos”, en los que se reunirán todos los estudiantes que leyeron el mismo fragmento, con el propósito de que lo discutan y retroalimenten su comprensión del mismo.
4. Una vez que los participantes han estudiado sus fragmentos, deben regresar a sus grupos originales para explicar su parte al resto del grupo. Así, todos explicarán una parte del texto y podrán comprenderlo a cabalidad gracias a sus compañeros.
5. Para finalizar la actividad, los grupos deben generar un producto (que puede ser un resumen, un mapa conceptual o un test grupal) para evaluar los contenidos del texto analizado en clase.

### **III.3.3 Mapa conceptual**

El mapa conceptual es una estrategia didáctica que permite desarrollar la capacidad de organización y síntesis de los estudiantes. Para la creación del mapa conceptual se tomó como base la psicología del aprendizaje cognitivo de David Ausubel y fue desarrollado en 1972 en la Universidad de Cornell.

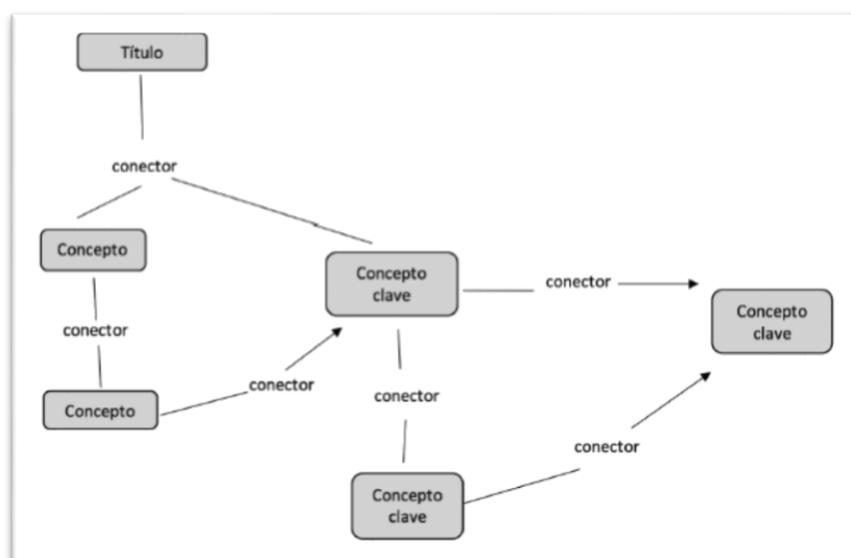
Así mismo Flores et al. (2017) menciona que la idea principal en la que se basa la construcción de un mapa conceptual consiste en que el aprendizaje se lleva a cabo a través de la asimilación de nuevos conceptos y proposiciones, generando una estructura cognitiva de los estudiantes. A partir de las relaciones que se generan entre los conceptos, se van

creando los significados que se entrelazan con conectores, cuya función es ayudar a establecer el desarrollo, importancia y jerarquía de los conceptos clave.

Para construir un mapa conceptual se deben de considerar 5 fases según Flores, et al. (2017), la primera en la que se explica a los estudiantes en que consiste un mapa conceptual y lineamientos; en la segunda descripción de los elementos y la elección del tema; en la tercera se encargan de recopilar información para llevar a cabo la construcción del mapa; en la cuarta fase ya se debe tener la estructura base del mapa conceptual y presentar cuatro elementos: título, conceptos clave (encerrados en un rectángulo o un óvalo), conectores para establecer relaciones entre conceptos y ejemplos (cuando corresponda, a fin de clarificar las relaciones). Los estudiantes deben tener claro que las relaciones que establezcan entre conceptos deben ser de carácter jerárquico, explicitando la importancia de estos y sus relaciones. Y por último el desarrollo del mapa conceptual debe ser monitoreado por el profesor, pero su rol es esencialmente ese, el de “monitor” o “guía” porque los estudiantes son los encargados de construir por sí mismos sus mapas conceptuales.

Esta estrategia permite que los estudiantes piensen y analicen los contenidos temáticos que con solo una lectura no es posible lograr ese tipo de síntesis y a la vez agrupamiento de información en un solo concepto. Ver imagen 5.

Imagen 5. Estructura de mapa conceptual



Fuente: Flores et al. (2017)

### **III.3.5 Entrevista**

La entrevista es una estrategia muy utilizada en el área de la psicología, pues permite obtener información relevante del paciente y profundizar tanto como sea necesario hacerlo. Para Flores, et al. (2017), la entrevista es un recurso que puede ser utilizado en distintos contextos: periodísticos, laborales, investigativos, sociales, etc. Su naturaleza depende de los contenidos a tratar, de su objetivo y de la información que se busque recabar a través de ella. No obstante, siempre deben participar entrevistador y entrevistado, basándose en una serie de preguntas previamente estructuradas.

Flores, et al. (2017) establecen una serie de criterios que se deben considerar:

1. Definir el tema de la entrevista, los objetivos que se busca lograr y la persona a la que se entrevistará.
2. Investigar sobre el entrevistado y el tema (historia, experiencia, la relación que tiene con el tópico a consultar).
3. Generar un cuestionario con las preguntas que se formularán al entrevistado para no omitir ningún dato que sea relevante. Se debe tener en consideración que existe la posibilidad de contrapreguntar o de crear preguntas según la respuesta del entrevistado. Se recomienda incorporar preguntas abiertas que demanden un desarrollo de la respuesta y evitar las preguntas cerradas.
4. Realizar la entrevista con las preguntas del cuestionario, teniendo en consideración que pueden surgir nuevas interrogantes a medida que la entrevista se desarrolla.
5. Analizar las respuestas del entrevistado y seleccionar la información, según los objetivos del entrevistador (se pueden extraer citas, ocupar los datos, entre otros).

Para Acebedo y López (2005), la entrevista permite una interacción efectiva en la comunicación, consiste en un intercambio significativo de ideas dirigidas a un tema específico, el entrevistador recibe estímulos del entrevistado que aportan significación al contenido, la estructura de la entrevista dependerá de la información que se quiera recabar, de esta manera señalan que el entrevistador debe tener entrenamiento y contar con habilidades para utilizar esta técnica.

Según la razón de existir de la entrevista serán las características de ella misma, es decir cuando se ha delimitado un tema, será necesario la construcción de la entrevista según lo que se quiera encontrar, ya que las preguntas pueden ser abiertas o cerradas.

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGÍA

En este apartado se hace mención del diseño, enfoque, método, población, muestra y ruta crítica; las cuales permitieron el desarrollo eficaz de la investigación. Partiendo de los supuestos de investigación que se desean comprobar.

El proyecto de investigación tiene por nombre “Estrategias didácticas y motivación académica en estudiantes de psicología: durante y después de la pandemia por COVID 19”, de este, se tiene en cuenta como Variable Independiente (VI) Estrategias didácticas, y como Variable Dependiente (VD) Motivación académica (extrínseca), véase tabla 1 y 2.

La variable independiente es conocida como variable de estímulo, debido a que el investigador mide, manipula o selecciona para poder determinar la relación con el fenómeno observado, así mismo su origen surge en el sujeto o en el entorno del sujeto (Buendía, et al., 2001).

Tabla 1. Operacionalización de Variable Independiente: Estrategias didácticas

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Nivel de medición	Dimensiones	Ítems
<b>Estrategias didácticas</b>	Acciones que se proyectan de forma ordenada para alcanzar los aprendizajes esperados (Tobón, 2010).	Resultados obtenidos por: a-Entrevista a docentes sobre el uso de las estrategias didácticas. b-Cuestionario sobre el uso de estrategias didácticas que motivan dirigido a estudiantes. c-Registro de observación no participante.	Ordinal	Estrategias didácticas utilizadas por el docente. Motivación e interés del estudiante ante el uso de las estrategias didácticas.	a-14 ítems b-20 ítems c-11 indicadores

Fuente: elaboración propia (2023).

Hernández, et al. (2014) mencionan que “la variable dependiente no se manipula, sino que se mide para ver el efecto que la manipulación de la variable independiente tiene en ella” (p.164).

Tabla 2. Operacionalización de Variable Dependiente: Motivación académica

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Nivel de medición	Dimensiones	Ítems
<b>Motivación académica</b>	Impulso que tiene un individuo con direccionalidad, para cumplir o hacer una conducta (Decci & Ryan, 2000)	Puntajes y niveles obtenidos con la escala de motivación académica – EME28, mide motivación extrínseca, intrínseca y amotivación.	Ordinal	Motivación Extrínseca. Se cumple cuando el estudiante es regulado por factores externos para realizar la tarea, y es producida por una sensación de obligación.	ME Regulación identificada #3, 10, 17, 24. ME regulación introyectada #7, 14, 21, 24. ME regulación externa #1, 8, 15, 22.

Fuente: elaboración propia (2023).

A partir de las variables se construye una tabla de congruencia en la que se observa las preguntas, objetivos, supuesto, instrumentos y metodología de investigación. Ver tabla 3.

Tabla 3. Cuadro de congruencia

<b>Pregunta general de investigación</b>					
¿Cómo se presenta la motivación académica y cuáles son las estrategias didácticas que motivan al estudiante de psicología durante y después de la pandemia?					
<b>Objetivo general</b>					
Argumentar la presencia de la motivación académica y las estrategias didácticas que favorecen en los estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa en clases virtuales y presenciales.					
<b>Supuesto</b>					
Dentro del contexto educativo en la Licenciatura de Psicología, la motivación académica extrínseca puede favorecer la enseñanza virtual, y las estrategias didácticas como exposición docente y rompecabezas motivaron en esta modalidad. Y en las clases presenciales la motivación extrínseca puede favorecer la enseñanza y las estrategias didácticas como el mapa conceptual, lluvia de ideas y trabajo colaborativo pueden motivar al estudiante.					
<b>Preguntas específicas</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Variabes</b>	
1. ¿De qué manera se presenta la motivación académica extrínseca, regulación identificada, introyectada y externa?	1. Identificar la motivación académica extrínseca, regulación identificada, introyectada y externa, en los estudiantes de Psicología de Universidad Autónoma de Sinaloa durante y después de la pandemia.	a-Cualitativo	a-Test escala tipo likert, Escala Motivacional Educativa (EME-28). En dos aplicaciones la primera con la pregunta general a las clases en línea y la segunda a las clases presenciales.	Motivación académica	

2. ¿Cuáles estrategias didácticas utilizan los docentes con estudiantes de Psicología del área clínica que promueven la motivación durante y después de la pandemia?	2. Describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes para promover la motivación en cursos con estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante y después de la pandemia.	a-cualitativo b-cualitativo c-cualitativo	a-Entrevista a docentes sobre el uso de las estrategias didácticas. b-Cuestionario sobre el uso de estrategias didácticas que motivan dirigido a estudiantes. c-Registro de observación no participante.	Estrategias didácticas
--	---	---	--	------------------------

Fuente: elaboración propia (2023).

El término de metodología, según Hernández y Mendoza (2018), es aquella que facilita el camino para que se realicen investigaciones que aporten al conocimiento de la sociedad y contribuyan al desarrollo de la ciencia, y se elija de manera adecuada el paradigma sea este cualitativo, cuantitativo o mixto. Por su parte, Monje (2011), argumenta que comprende “los conceptos y procedimientos básicos de la investigación cuantitativa y cualitativa” (p.8), así como guiar en la construcción del objeto de estudio y la ruta a seguir para obtener la información pertinente. A continuación, se describe a profundidad el diseño, método, población y técnicas e instrumentos de esta investigación.

#### IV.1 Diseño

Con referencia en las lecturas de metodología de la investigación, se entiende por diseño de un estudio a los métodos, procedimientos y técnicas por las cuales el investigador selecciona la población-muestra, recoge la información, la analiza e interpreta los resultados, es decir el abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación. Por su parte Hernández et al. (2014), menciona que “El diseño, al igual que la muestra, la recolección de los datos y el análisis, va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo” (p.470).

Para Monje (2011), el diseño de la investigación debe estar estructurado desde las preguntas de investigación, el supuesto o hipótesis planteada, al igual que los resultados confiables que se quieren obtener, previamente con validación científica. De acuerdo con, Hernández et al. (2014), el diseño consta de una “inmersión inicial y profunda en el ambiente,

estancia en el campo, recolección de datos, análisis de los datos y generación de teoría” (p.470). Mientras que, para Hernández et al. (2010), afirman que “son formas de abordar el fenómeno, al ser flexibles y abiertos, no hay fronteras o límites entre ellos” (p.469).

La presente investigación tiene enfoque fenomenológico, descriptivo- transversal, ya que utiliza las fortalezas de la investigación cualitativa (explorar, describir y comprender), puesto que se le ha considerado como el más apropiado para la realización del estudio.

Por su parte, Arteaga y Mazo (2012) argumentan que:

Lo cualitativo es inductivo, al desarrollar conceptos y comprensiones partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos. Hipótesis o teorías preconcebidos; es un diseño flexible que comienza con interrogantes vagamente formuladas. Es holístico donde las personas, los escenarios o los grupos no son variables, sino que se consideran como un todo. Comprende a las personas en su propio marco de referencia. (p. 95)

Por lo que para Taylor y Bogdan (1990), refieren que los métodos cualitativos son humanistas, y están enfocados a estudiar al individuo a partir de las acciones observables con relación al entorno social, donde la información obtenida se traduce en datos estadísticos, aunque en ocasiones se omitan reseñas importantes sobre la vida social desde la perspectiva de los sujetos. Por lo tanto, el enfoque cualitativo es validado desde la perspectiva del investigador, debido a que se profundiza en la búsqueda, análisis y obtención de datos empíricos desde la observación de la cotidianidad en los sujetos, su día a día, expresiones, palabras, así como relacionar lo que dicen e incluso hacen, por lo que es naturalista e interpretativo.

Al respecto Girardi (2011), argumentan que la metodología cualitativa se destaca por ser transdisciplinar, heterogénea, multiforme, responsable y reflexiva con el contexto en donde se realice la investigación. Igualmente, Castro y Castro (2002), señalan que “la investigación cualitativa pone en juego un complejo sistema de conceptos y teorías con las que construye su objeto de investigación y afronta la tarea de interpretarlo” (p.168).

Para Girardi (2011), la metodología cualitativa profundiza y toma en cuenta el punto de vista que dan las personas del estudio para otorgarles un significado a partir de la interpretación. En ese sentido Driessnack et al. (2007), señalan que la triangulación “Se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo fenómeno” (p. 4), donde el método de recolección y o interpretación de los datos, bien podría ser diferente.

De esta manera se llevó a cabo esta investigación mediante las siguientes acciones:

- Análisis cualitativo de la problemática en el contexto de investigación: Facultad de Psicología UAS.
- Entrevista a docentes sobre el uso y motivación de las estrategias didácticas.
- Cuestionario sobre el uso de estrategias didácticas dirigido a estudiantes.
- Test para valorar la motivación de los estudiantes; Escala Motivacional Educativa (EME-28).
- Registro de observación no participante.
- Análisis descriptivo y comparación de los datos obtenidos de todos los instrumentos.

## IV.2 Método

El diseño metodológico se considera como la estrategia o plan utilizado para responder una pregunta, y es la base de la calidad de la investigación científica (Hernández et al. 2010). En este estudio se utilizó un paradigma cualitativo, con enfoque fenomenológico, descriptivo- transversal, el cual permitió recoger las palabras tal cual y las conductas observables de los sujetos estudiados durante un corto periodo de tiempo. Ver tabla 4.

Tabla 4. Diseño metodológico de la investigación

		<b>Método</b>	
<b>Método</b>	<b>Diseño</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumento</b>
<b>Cualitativo</b>	Fenomenológico	Descriptivo- Transversal	-Test escala tipo Likert, Escala Motivacional Educativa (EME-28). -Entrevista a docentes sobre el uso de las estrategias didácticas. -Cuestionario sobre el uso de estrategias didácticas que motivan dirigido a estudiantes. -Registro de observación no participante.

Fuente: elaboración propia (2023).

#### **IV.2.1 Fenomenológico**

El diseño fenomenológico se encarga de explorar, describir y comprender las experiencias de los sujetos en relación con un fenómeno. Para Hernández, et al. (2006), “la base de la fenomenología es que existen diversas formas de interpretar la misma experiencia, y que el significado de la experiencia para cada participante es lo que constituye la realidad”. (p. 712).

Para Sandín (2003), la importancia de la fenomenología recae ante todo en la filosofía y la búsqueda de interpretar las experiencias presentadas de forma subjetiva. Por su parte, Mazo (2008), refiere que es el estudio de los fenómenos, como se experimentan, se viven, y como son percibidos por el hombre, por lo tanto, la fenomenología y su método se desarrollan para estudiar las realidades como son entre sí y poder hacer comparaciones entre ellas. Es decir, se busca conocer las experiencias personales de los individuos respecto a su entorno. En el estudio se contempla la percepción que los estudiantes tienen con respecto al uso que le da el docente a las estrategias didácticas y la motivación académica, es así que se presenta la necesidad de observar y comparar.

Por su parte, Hernández et al. (2014), consideran que “realizar un diseño fenomenológico se basa mediante preguntas para saber la esencia de las experiencias comunes y distintas” (p.471). Es decir, dicho diseño se llevó a cabo mediante la observación no participante, cuestionario y la realización de entrevistas para obtener la información acerca de experiencias sobre el uso de las estrategias y la motivación. Así mismo la observación no participante es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir en el grupo social, por su parte Ortiz (2003), la define como “contacto del observador con la comunidad, el hecho o grupo por estudiar, pero permaneciendo ajeno a la situación que observa ...este tipo de observación no quita que ella sea consciente, dirigida y ordenada hacia la finalidad propuesta” (p.122).

#### **IV.2.2 Descriptivo**

Con relación al diseño descriptivo, Hernández et al. (2010), señalan que el objetivo de la investigación busca conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no

se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Así mismo, Echevarría (2016), menciona que los estudios descriptivos permiten generar datos sistematizados vinculados al problema que se abarca, con el fin de exponerlos, sin la intención de establecer causalidad entre las variables.

Por su parte Hernández et al. (2003), mencionan “en los estudios descriptivos se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga” (p.118). Estos mismos autores Hernández et al. (2003), señalan que los estudios descriptivos buscan “medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren” (p.119).

De acuerdo a lo antes descrito, el presente trabajo se sustenta en el enfoque metodológico cualitativo, fenomenológico descriptivo y transversal, pues de esta forma se cumple con lo que se desea encontrar ya que el tema de las estrategias didácticas ha sido estudiado por muchos, pero no revisando la influencia de dichas estrategias con la motivación.

### **IV.3 Población y Muestra**

Para Hernández et al. (2014), la población es el conjunto de todos aquellos casos que cumplen con ciertas determinaciones. La facultad de Psicología de Universidad Autónoma de Sinaloa, a agosto de 2023 cuenta con una matrícula de 1985 estudiantes en la modalidad escolarizada, de los cuales 307 se incorporan al séptimo semestre, dicho semestre se divide en cuatro fases, educativa, clínica, organizacional y social.

En la fase clínica es donde se llevó a cabo esta investigación, la cual conto con un total de 66 estudiantes del grupo 701 matutino, de los cuales 14 son hombres y 52 mujeres. Ver figura 1.

Figura 1. Universo, población y muestra.



Fuente: elaboración propia con información de Control Escolar de la Facultad de Psicología UAS 2023.

Se elige al grupo de clínica de séptimo semestre como muestra ya que ellos recibieron clases en línea durante la pandemia y actualmente reciben clases en forma presencial.

#### IV.4 Técnicas e Instrumentos

En esta investigación cualitativa, se manejaron tres instrumentos y la técnica de observación (no participante). Para Hernández (2014) el instrumento de medición o de recolección de datos debe reunir tres requisitos: validez, confiabilidad y objetividad y los instrumentos utilizados en la presente investigación, cuentan con ello.

Instrumentos:

1. Entrevista dirigida a docentes sobre el uso de estrategias didácticas: Esta fue de elaboración propia, posteriormente validado por 6 docentes de la Facultad de Psicología de Universidad Autónoma de Sinaloa. Implementado a la muestra de estudio por entrevista audio grabada, transcrita en Word y analizada en Atlas ti.9. La entrevista tiene la característica de ser semiestructurada ya que cuenta con 14 preguntas de las cuales 7 son abiertas y 7 opción múltiple, además proporciona información sobre las estrategias didácticas que los docentes utilizan en clases y consideraciones sobre cuales estrategias didácticas motivan más a sus estudiantes durante las clases virtuales y presenciales. Ver Anexo 1.
2. Cuestionario sobre el uso de estrategias didácticas dirigido a estudiantes: Este instrumento fue de elaboración propia, posteriormente validado por 59 estudiantes

del cuarto semestre de la Facultad de Psicología de Universidad Autónoma de Sinaloa. Implementado a la muestra de estudio en forma impresa, analizado en Atlas ti.9. El cuestionario está constituido por 20 ítems, 6 son preguntas abiertas y 14 con opción múltiple, este brinda información acerca de las estrategias didácticas que utilizaron los docentes en clases presenciales y virtuales, así como las que consideran más motivantes desde la percepción del estudiante. Ver anexo 2.

3. Test para valorar la motivación académica (Escala de motivación educativa EME-28 de Nuñez, et al, 2006). Esta escala consta de 28 ítems, es tipo Likert se dividen en siete sub escalas que evalúan tres tipos de motivación (Motivación Intrínseca MI, Motivación Extrínseca ME, y Amotivación), ver tabla 4. Implementado a la muestra del estudio en google forms en la primera aplicación y de manera impresa en la segunda aplicación; el análisis descriptivo de los datos se llevó a cabo por medio de Microsoft Excel. Ver anexo 3 y 4.

Tabla 5. Descripción del instrumento EME-28

<b>Instrumento</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores de las dimensiones</b>	<b>Ítems evaluativos del instrumento</b>
<b>Escala de motivación educativa (EME-28)</b>	Motivación Intrínseca (MI)	MI al conocimiento	2, 9, 16, 23.
		MI al logro	6, 13, 20, 27.
		MI a las experiencias	4, 11, 18, 25.
	Motivación Extrínseca (ME)	ME regulación identificada	3, 10, 17, 24.
		ME regulación introyectada	7, 14, 21, 28.
		ME regulación externa	1, 8, 15, 22.
	Amotivación	Amotivación	5, 12, 19, 26.

Fuente: Núñez, Albo, Navarro & Grijalvo (2006)

4. Observación no participante: El registro de observación es de elaboración propia, para observar dentro del aula, las estrategias didácticas que utilizan los docentes y la respuesta motivacional (conducta y actitud) que muestran los estudiantes. El análisis de los datos se llevó a cabo en Atlas ti.9. El registro de observación cuenta con 11 indicadores, divididos en dos criterios, el primero a docentes con 7 indicadores y el segundo a estudiantes con 4 indicadores; este instrumento permite corroborar resultados de los instrumentos aplicados a docentes y estudiantes sobre el uso y motivación de las estrategias didácticas. Ver anexo 5.

#### **IV. 5 PROCEDIMIENTO O RUTA CRÍTICA**

La ruta crítica es una serie de elementos que se llevan en secuencia para establecer y calcular los tiempos en la planificación de un proyecto (Schmelkes 2000). Es así que en este trabajo se establecieron el plazo de cuatro fases en las que se desarrolló la investigación, que a continuación se describen:

Fase I. Etapa previa a la investigación:

- Se realizó un análisis del contexto de investigación para visualizar el objeto de estudio, planteamiento del problema, establecer preguntas de investigación, objetivos e hipótesis. El contexto es la Facultad de Psicología UAS; esto con la finalidad de conocer la opinión de docentes y estudiantes sobre el uso de las estrategias didácticas y la motivación académica durante la pandemia y el regreso a clases presenciales.

Fase II. Etapa de selección, construcción y validación de los instrumentos:

- Se realizaron dos cuestionarios, uno para estudiantes otro para docentes en relación a las estrategias didácticas utilizadas en el aula por parte del docente para identificar la influencia en la motivación que ejercen las estrategias didácticas.
- Se realizó revisión por expertos con docentes de la facultad de psicología, que tienen el grado de maestría y doctorado, para validar los cuestionarios de estrategias didácticas con estudiantes y docentes.
- Se llevó a cabo pilotaje de los cuestionarios sobre el uso de estrategias didácticas con estudiantes y docentes, así mismo, dicho pilotaje se realizó en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con la finalidad de obtener resultados para validar el instrumento.

Fase III. Etapa de aplicación y recolección de datos:

- Se aplicó el cuestionario sobre el uso de estrategias didácticas a docentes y estudiantes a dos grupos de clínica seleccionados por conveniencia ya son los que tienen más estudiantes respecto a la demanda en la elección de la acentuación clínica de la Facultad de Psicología.

- Se aplicó el test de motivación educativa EME-28 a estudiantes de los dos grupos de clínica de la Facultad de Psicología, para valorar la motivación percibida de los estudiantes.
- Se realizó la observación cualitativa no participante, utilizando diario de campo, durante un mes, para investigar el uso de estrategias didácticas utilizadas en el aula y como estas promueven la motivación académica en función del entusiasmo y participación. Se observaron las actitudes y comportamientos de los estudiantes, así como las estrategias implementadas por el docente.

Fase IV. Etapa de análisis:

- Se analizó y triangularon los resultados obtenidos posterior al procesamiento en programa Atlas.ti.9 y Microsoft Excel, se realizó el análisis de los datos, las conclusiones y las propuestas finales.

#### **IV. 6 Cuestiones éticas**

Se contó con la autorización de los directivos de la Facultad de Psicología de la Universidad, así como, con la aprobación de secretaria académica para obtener el registro y autorización correspondiente.

Para las cuestiones éticas en este trabajo de investigación se retomó la responsabilidad y compromiso de los participantes, se respetaron los derechos de autor y la confidencialidad de los participantes, ya que el investigador fue congruente con lo que piensa, dice y hace, para ser tomado como una persona confiable.

Se les dio a conocer a los estudiantes de séptimo semestre de los dos grupos de clínica en Psicología que formaron parte de la investigación, se les entregó el documento de consentimiento informado, solicitando su firma y se hizo de su conocimiento que la información era de carácter confidencial y voluntaria, que si en algún momento decidían no participar no habría ninguna consecuencia o repercusión. Así mismo a cada uno de los docentes se les entregó el documento de consentimiento informado. Ver anexo 6 y 7.

Por otra parte, el uso del consentimiento informado es un documento importante que aporta en las cuestiones éticas (Hernández, et al, 2010), pues en él se plasman los propósitos del trabajo de investigación, tomando en cuenta la importancia de la formación integral.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este apartado se detallan los resultados obtenidos a través de los instrumentos (Escala motivacional educativa EME-28, Entrevista semiestructurada a docentes, Cuestionario de estrategias didácticas que motivan a estudiantes y Registro de observación) para cumplir con los objetivos, dar respuesta a las preguntas que se plantearon para desarrollar la investigación y brindar argumentos al supuesto establecido. Además, se detallan los hallazgos encontrados.

Los resultados se presentan de la siguiente manera:

- En un primer momento, se realizó el análisis descriptivo de: A) las Entrevistas semiestructuradas a docentes, B) los Registros de observación, C) los cuestionarios a estudiantes y D) Cuestionario EME-28 aplicado en dos tiempos (clases virtuales y presenciales).
- En un segundo momento, se muestran los resultados de la triangulación metodológica a partir de los cuatro instrumentos (Entrevista, Registro de observación, Encuesta y Cuestionario) para identificar coincidencias y discrepancias entre ellos.
- En un tercer momento, se presenta la discusión de los resultados.

#### V.1 RESULTADOS

##### V.1.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Para responder al objetivo “Describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes para promover la motivación en los estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en clases virtuales y presenciales”, se realizó la codificación y categorización de los datos a través del programa Atlas Ti versión 9.

Capturado de la siguiente manera:

- a) Entrevistas semiestructuradas respondidas por 5 docentes del grupo de área clínica,

- b) Registro de observación y
- c) Cuestionario, aplicado a 57 estudiantes del grupo de área clínica.

**a) Entrevista a docentes**

La entrevista a docentes se llevó a cabo de manera presencial, se audio grabaron las sesiones, la muestra estuvo compuesta por 5 maestros (3 mujeres y 2 hombres), 2 docentes cuentan con el grado de maestría y 3 con el grado de doctorado. A través de la entrevista semiestructurada a docentes se hizo una descripción sobre las categorías encontradas que fueron: Uso, Complejidad y Motivación de las estrategias didácticas utilizadas durante las clases virtuales y presenciales.

Los docentes señalaron que las estrategias didácticas que más utilizaron durante la modalidad virtual fueron: la exposición por parte del docente durante la clase, caso clínico, resumen o control de lectura, lluvia de ideas, lectura selectiva y portafolio de evidencias, seguido de la exposición por parte de los estudiantes durante la clase, aprendizaje basado en problemas, mapa mental, mapa conceptual, panel de discusión, juego de roles, ensayo y entrevista, así mismo, las estrategias menos utilizadas fueron la infografía y el rompecabezas. Ver tabla 6.

Cabe señalar que una de las docentes entrevistadas no impartió clases durante la modalidad virtual debido a cuestiones personales, por ello, la frecuencia más alta es 4.

Tabla 6. Estrategias didácticas utilizadas durante las clases virtuales.

No.	Estrategia didáctica	Frecuencia en la que consideran los docentes que se utilizan
1	-Exposición por parte del docente durante la clase -Caso clínico -Resumen o control de lectura -Lluvia de ideas -Lectura selectiva -Portafolio de evidencias	4
2	-Exposición por parte de los estudiantes durante la clase -Aprendizaje basado en problemas -Mapa mental -Mapa conceptual -Panel de discusión -Juego de roles	3

	-Ensayo -Entrevista	
<b>3</b>	-Infografía	2
<b>4</b>	-Rompecabezas	1

Fuente: Elaboración propia (2023).

Por su parte, durante las clases presenciales los docentes mencionaron que las estrategias didácticas que más implementaron con el grupo de clínica, fueron: exposición por parte del docente durante la clase, resumen o control de lectura, aprendizaje basado en problemas, caso clínico y lectura selectiva, mientras que, el mapa conceptual, lluvia de ideas y portafolio de evidencias presentan, por su parte panel de discusión, juego de roles y entrevista, y las menos utilizadas fueron la exposición por parte de los estudiantes durante la clase, mapa mental, rompecabezas, ensayo e infografía. Ver tabla 7.

Tabla 7. Estrategias didácticas utilizadas durante las clases presenciales grupo clínica

<b>No.</b>	<b>Estrategia didáctica</b>	<b>Frecuencia en la que consideran los docentes que se utilizan</b>
<b>1</b>	-Exposición por parte del docente durante la clase -Resumen o control de lectura -Aprendizaje basado en problemas -Caso clínico -Lectura selectiva	5
<b>2</b>	-Mapa conceptual -Lluvia de ideas -Portafolio de evidencias	4
<b>3</b>	-Panel de discusión -Juego de roles -Entrevista	3
<b>4</b>	-Exposición por parte de los estudiantes durante la clase -Mapa mental -Rompecabezas -Ensayo -Infografía	2

Fuente: Elaboración propia (2023).

Derivado de las estrategias didácticas utilizadas, apareció la categoría “Complejidad de la estrategia” la cual se refiere a la necesidad de que ésta cambie conforme el estudiante pasa de un semestre a otro para mantenerlos interesados y motivados por la clase. En relación a ello, los docentes (D) mencionan lo siguiente:

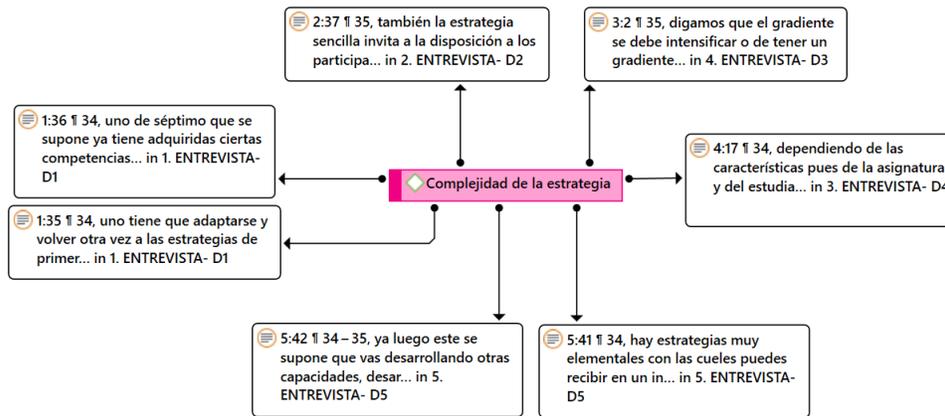
*<No podemos acentuar una estrategia didáctica de un recién egresado de primer año a uno de séptimo, que se supone ya tiene adquiridas ciertas competencias y saberes teóricos, prácticos y actitudinales. Que, si nos hemos encontrado en la práctica, que a veces lo de séptimo semestre necesitan las estrategias de primer año, y pues uno tiene que adaptarse>. (D1)*

*<soy fiel creyente que también la estrategia sencilla invita a la disposición a los participantes, a lo mejor un alumno de último año ya no muestra tanta disposición y una estrategia sencilla es de los medios que invita a que pueda participar de manera lúdica, recreativa, que se divierta, si avanza al grado de complejidad sin embargo sin desdeñar la actividad, la estrategia, que puede ser bien práctica una estrategia con una hoja, con un ejercicio sencillo, un ejercicio de pensamiento>. (D2)*

*<me parece que hay estrategias muy elementales con las cuales puedes recibir en un inicio, pero ya luego se supone que vas desarrollando otras capacidades, desarrollo crítico y aquí me parece que se pueden incluir cosas como de mayor complejidad que mantengan al chico interesado con contenido atractivo>. (D5)*

Por su parte otro docente concuerda en que *<el gradiente se debe intensificar o de tener un gradiente más elevado con base en el grado, como tú lo estas puntualizando en la pregunta deben de subir de nivel de complejidad> (D3)*. Mientras que otro docente señaló que *<la complejidad del uso de mis estrategias ira dependiendo de las características de la asignatura y del estudiante, para que estas sean atractivas y motivantes> (D4)*. Ver figura 2.

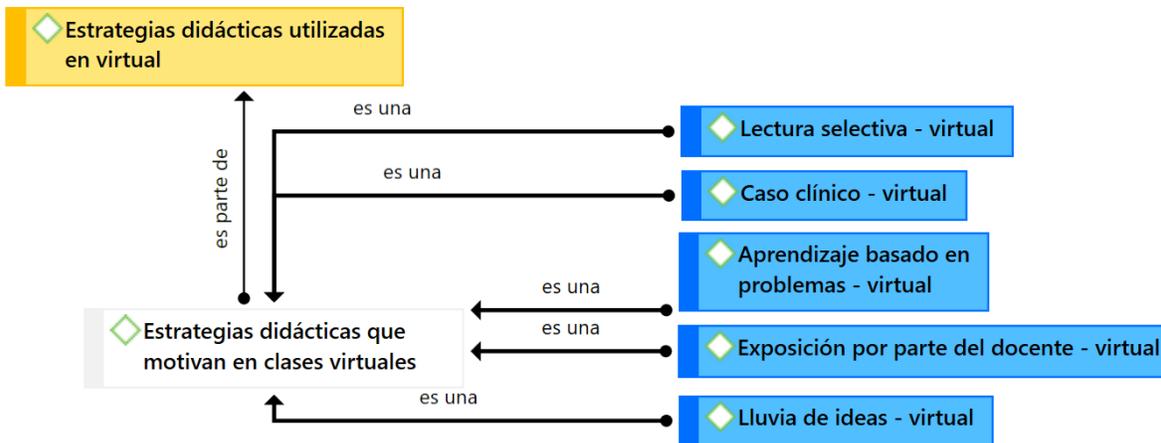
Figura 2. Red “Complejidad de la estrategia”



Fuente: Elaboración propia (2023).

Los docentes señalaron que, de las estrategias didácticas utilizadas durante la modalidad virtual, las que más motivaron fueron: la lectura selectiva, caso clínico, aprendizaje basado en problemas, exposición por parte del docente y lluvia de ideas. Ver figura 3.

Figura 3. Red “estrategias didácticas que motivan en clases virtuales (docentes)”



Fuente: Elaboración propia (2023).

Por su parte los docentes argumentaron porqué consideran motivantes las estrategias de la figura 3:

*<la exposición de casos clínicos con lectura selectiva fue la que más tuvo impacto en los chicos, ya que era una modalidad en la que ellos eran un ente pasivo y realmente la auto gestión de conocimiento no se daba mucho y yo tenía que ponerles un ejemplo*

*de la vida cotidiana en esos casos y a partir del caso clínico con una lectura selectiva previa era muy llamativo para los chicos, les llamaba la atención>. (D1)*

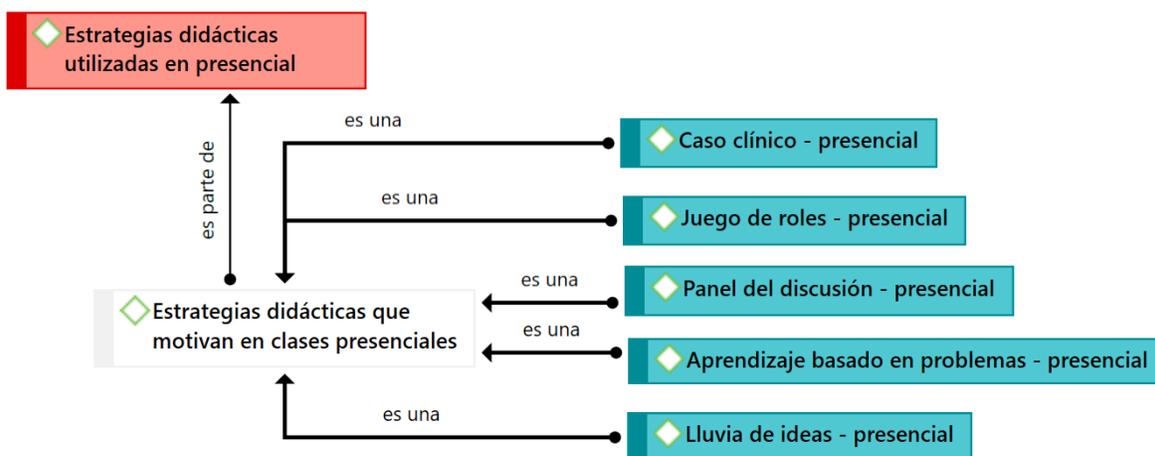
Otro docente concuerda que se tiene que:

*<articular **la lectura** con problemas reales, y ahí es pues como que el estudiante está en su realidad y una vez con la lectura puede voltear a ver la realidad nuevamente y encontrar detalles, sucesos, que pasan a veces desapercibidos, entonces es como que la lectura que ayuda, digamos mi experiencia guiándolos de que la lectura hay que darle un uso, y los **aprendizajes basados en problemas**, problemas **caso clínico** y los elementos siempre los artículos basados en un problema, por ejemplo si estoy viendo clínica de lo infantil hay varios autores y lecturas pero me tengo que ir a como lo podemos ver eso con la realidad eso para que permita al estudiante enfrentarse y no quedarse solo con la lectura sin darle ningún uso>. (D5)*

Así mismo un docente mencionó la exposición y la forma en que lo aplica *<yo hago un diseño de juegos bien lúdicos y virtuales con PowerPoint y también mis **presentaciones de exposición** suelen ser interactivas> (D2)* y por último *<considero que la **lluvia de ideas**, pues es una estrategia adecuada en donde los estudiantes muestran mayor participación e interés por la clase> (D3).*

En las clases presenciales del grupo de clínica los docentes mencionaron que las estrategias que motivaron, fueron: el caso clínico, panel de discusión, aprendizaje basado en problemas, lluvia de ideas y juego de roles. Ver figura 4.

Figura 4. Red “estrategias didácticas que motivan en clases presenciales (docentes)”



Fuente: Elaboración propia (2023).

Y también mencionaron los motivos por los cuales consideran que las estrategias didácticas señaladas en la figura 4 son las que motivan más en las clases presenciales:

*<La parte de **casos clínicos** les ha causado mucho interés a ellos, actividades de exposición con material para analizarlo con eso de material me refiero a videos, imágenes y ejemplos de la vida cotidiana, el hecho de analizar todo esto meterlos al campo de análisis y empezar a hacer una reflexión clínica es lo que les ha motivado más y que están más despiertos>. (D4)*

*<**Aprendizaje basado en problemas** y **casos clínicos**, por cómo es la materia yo utilizo mucho el referente teórico y viñetas para que vayan identificando la construcción de un síntoma, el lugar de los padres, la institución educativa, entonces eso me ayuda en eso basado en problemas y casos clínicos, hablando de esta materia>. (D5)*

*<Considero que las estrategias que motivan son dos: **el juego roles** y **el panel de discusión**, como es un grupo ya de la fase de acentuación clínica y utilizan mucho el proponer programas de intervención a diversas problemáticas de pacientes de casos clínicos les es más llamativo escuchar a diversos compañeros y las propuestas que tengan, juego de roles también ya que la práctica de la clínica es muy importante y*

*antes de mandarlos al campo es importante la simulación de un caso mediante el juego de roles>. (D1)*

*<Estoy convencido que ahora toca que ellos hagan cualquier tipo de ejercicio que le permita a ellos estructurar sus ideas, pensamiento y su participación, entonces cualquier tipo de ejercicio, aunque sea un mero juego de palabras, **juego de roles** cualquier ejercicio que haga que ellos tomen la iniciativa, que sientan que la clase ellos ya son parte activa>. (D2)*

*<La **lluvia de ideas** y cuando yo estoy explicando algo hago preguntas, entonces ellos están al pendiente y pareciera que me siento, me percibo como obligado a estar con la lista haciendo anotaciones de quien participa y quien no, eso motiva también, pareciera te digo una actitud punitiva de parte mía, pero me da resultados> (D3).*

## **b) Registro de observación**

El registro de observación se llevó a cabo en el lapso de un mes durante las clases presenciales del grupo de clínica, en total se obtuvieron 20 registro de observación, 4 por cada docente, a través de este instrumento se registró la actitud del docente al momento de impartir la clase, se puntualizaron las estrategias didácticas utilizadas y las estrategias didácticas que motivaron en clases presenciales a través del interés y participación del estudiante en clase.

En cuanto a la actitud de los docentes, se observó que en 13 clases presentaron actitud empática ante las respuestas del trabajo de los estudiantes dentro del aula, mientras que, en 7 clases se observó que “casi siempre”. Por su parte se observó que la docente uno es atenta y deja que los estudiantes participen siempre, así mismo el docente dos tiene buena comunicación con el grupo, los estudiantes lo saludan al entrar a clase, hace pausas para que participen y comenten al respecto del tema, en la misma sintonía el docente cuatro llega al aula saludando a los estudiante, pregunta cómo están en día de hoy y muestra interés por el ánimo del grupo, les pide que se pongan de pie y explica una estrategia de relajación con la que estarán iniciando cada clase para mejora el estado de ánimo e iniciar la clase con alegría, por otro lado docente tres no siempre muestra mucha tolerancia y paciencia a las respuestas

de los estudiantes y solo responde a si claro, por último el docente cinco llego sonriente y amable, trato de ser graciosa pero no hubo respuesta de los estudiantes ante los comentarios con los que bromea y continuo con su tema. Ver tabla 8.

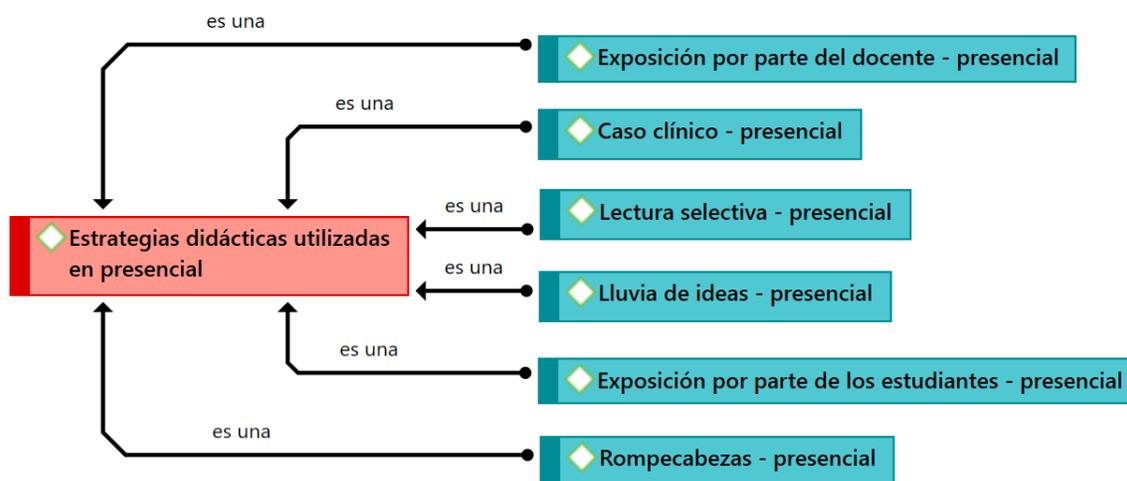
Tabla 8. Actitud del docente

<b>El docente tiene actitud empática ante la respuesta del trabajo de los estudiantes dentro el aula.</b>	<b>Frecuencia</b>
Siempre	13
Casi siempre	7
Total	20

Fuente: Elaboración propia (2023).

Se observó que las estrategias didácticas utilizadas en las clases presenciales fueron: exposición por parte del docente, caso clínico, lectura selectiva, lluvia de ideas, exposición por parte de los estudiantes y rompecabezas. Ver figura 5.

Figura 5. Red “estrategias didácticas utilizadas a partir de la observación”



Fuente: Elaboración propia (2023).

A partir de las estrategias didácticas utilizadas en la clase presencial, se observó que las que más motivan al estudiante, fueron: exposición por parte del docente, caso clínico, rompecabezas y lluvia de ideas, que a continuación se describen:

1. **Exposición por parte del docente**, alguna de las observaciones durante esta estrategia fueron *<los estudiantes participaron activamente, el docente aborda el tema de manera atractivo para ellos, por lo que los estudiantes empezaron a comentar experiencias y cambios durante su adolescencia>* (D1), *<los estudiantes se muestran atentos y prestan atención al material que proyecta el docente, un estudiante interrumpe al docente y pregunta una dura, el docente aclara dura y otras más que surgen por la temática abordada>*(D2).
2. **Caso clínico**, por la característica de ser un grupo de clínica cuando el docente exponía caso clínico todos mostraban interés, incluso los que estaban al fondo prestaban atención *<el docente explica sobre el caso clínico, los alumnos solos participan>* (D3), en otra clase *<como el docente estaba preguntando los estudiantes estaban muy atentos a lo que presentaba>* (D4), también se observa que *<a los estudiantes les gusta cuando se abordan casos clínicos, la docente cuida la confidencialidad de los casos, los estudiantes están muy atentos, levantan la mano para participar y quieren saber más como atender la problemática que presenta el infante>* (D5).
3. **Rompecabezas**, solo un docente (D2) trabajo esta estrategia en dos clases, sin embargo, la respuesta positiva de los estudiantes fue notoria, pues se observó interés y entusiasmo al momento de trabajar los temas, *<los estudiantes se organizan para empezar a trabajar en equipos, dos equipos pidieron permiso para salir a imprimir imágenes que les faltaron mientras los demás trabajaban, todos trabajaron en equipo y se notaban muy interesados por los asesinos seriales que les tocaron a cada equipo, el docente camino por toda el aula con los equipos preguntando dudas, toda la clase trabajaron en la elaboración y discusión de material por equipos>*, por su parte en la segunda sesión *<Algunos estudiantes estaban tan interesados que les preguntaron a los compañeros más cosas sobre la vida del asesino y los mismos alumnos dan su opinión al respecto>*.
4. **Lluvia de ideas**, la respuesta de los estudiantes ante esta estrategia de manera general fue bueno y permitía la participación de los estudiantes, pero se obtienen dos respuestas a partir de la forma de implementar del docente, *<el docente pregunta sobre el tema en general y los alumnos solos participan si necesidad de*

*que el profesor siga preguntando, se les observa motivados y atentos> (D4), mientras que otro docente al aplicar la misma estrategia tiene una respuesta diferente, <aunque los estudiantes participan la docente interrumpe a los estudiantes y no los deja terminar la idea de su participación> (D5).*

### **c) Cuestionario a estudiantes**

El cuestionario se aplicó a 57 estudiantes (E) del grupo de clínica, de los cuales 44 son mujeres, 12 hombres y un participante prefirió no mencionarlo, así mismo la edad de los participantes oscila entre los 20 y 25 años, a través del cuestionario se hace una descripción sobre las estrategias utilizadas y la motivación que generan a partir de su implementación durante las clases virtuales y presenciales.

Los estudiantes consideraron que las estrategias didácticas más utilizadas durante las clases virtuales fueron: exposición por parte de los estudiantes durante la clase, exposición por parte del docente durante la clase, resumen o control de lectura y ensayo, seguido de mapa conceptual, entrevista, mapa mental, así mismo las menos utilizadas fueron caso clínico, aprendizaje basado en problemas, juego de roles y rompecabezas. Ver tabla 9.

Tabla 9. Estrategias didácticas utilizadas durante las clases virtuales percepciones estudiantes

<b>No.</b>	<b>Estrategia didáctica</b>	<b>Frecuencia en la que consideran los estudiantes que se utilizan</b>
<b>1</b>	-Exposición por parte de los estudiantes durante la clase	53
<b>2</b>	-Exposición por parte del docente durante la clase -Resumen o control de lectura -Ensayo	51
<b>3</b>	-Mapa conceptual	48
<b>4</b>	-Entrevista	45
<b>5</b>	-Mapa mental	44
<b>6</b>	-Panel de discusión	37
<b>7</b>	-Lluvia de ideas	36
<b>8</b>	-Portafolio de evidencias	35
<b>9</b>	-Lectura selectiva -Infografía	33
<b>10</b>	-Caso clínico	22

<b>11</b>	-Aprendizaje basado en problemas	19
<b>12</b>	-Juego de roles	13
<b>13</b>	-Rompecabezas	5

Fuente: Elaboración propia (2023).

Así mismo los estudiantes señalaron que las estrategias más utilizadas en clases presenciales fueron: resumen o control de lectura, exposición por parte del docente durante la clase, exposición por parte de los estudiantes, mapa conceptual, caso clínico, así mismo las menos utilizadas fueron infografía, entrevista, ensayo, juego de roles y rompecabezas. Ver trabajo 10.

Tabla 10. Estrategias didácticas utilizadas durante las clases presenciales percepciones estudiantes

<b>No.</b>	<b>Estrategia didáctica</b>	<b>Frecuencia en la que consideran los estudiantes que se utilizan</b>
<b>1</b>	-Resumen o control de lectura	57
<b>2</b>	-Exposición por parte del docente durante la clase	56
<b>3</b>	-Exposición por parte de los estudiantes durante la clase	54
<b>4</b>	-Mapa conceptual	52
<b>5</b>	-Caso clínico	50
<b>6</b>	-Aprendizaje basado en problemas	42
<b>7</b>	-Portafolio de evidencias	38
<b>8</b>	-Lectura selectiva	37
<b>9</b>	-Mapa mental	36
<b>10</b>	-Lluvia de ideas	34
<b>11</b>	-Panel de discusión	33
<b>12</b>	-Infografía	26
<b>13</b>	-Entrevista	25
<b>14</b>	-Ensayo	24
<b>15</b>	-Juego de roles	12
<b>16</b>	-Rompecabezas	4

Fuente: Elaboración propia (2023).

En las clases virtuales los estudiantes consideraron que las estrategias que les motivaron fueron: exposición por parte del docente, caso clínico, lluvia de ideas, lectura selectiva y aprendizaje baso en problemas. Ver figura 6.

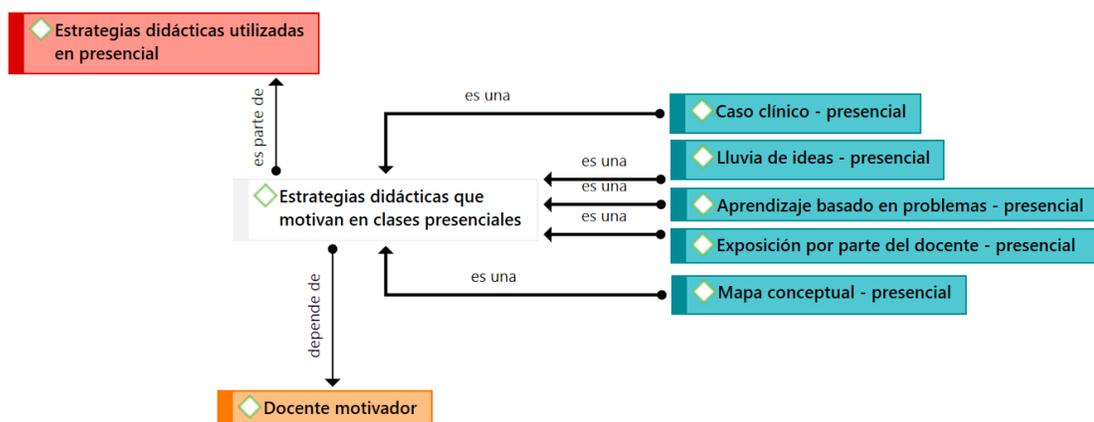
Figura 6. Red “estrategias didácticas que motivan en clases virtuales percepción estudiante”



Fuente: Elaboración propia (2023).

Los estudiantes señalaron que las estrategias que les motivaron en clases presenciales, fueron: caso clínico, lluvia de ideas, aprendizaje basado en problemas, exposición por parte del docente durante la clase y mapa conceptual. Ver figura 7.

Figura 7. Red “estrategias didácticas que motivan en clases presenciales percepción estudiante”



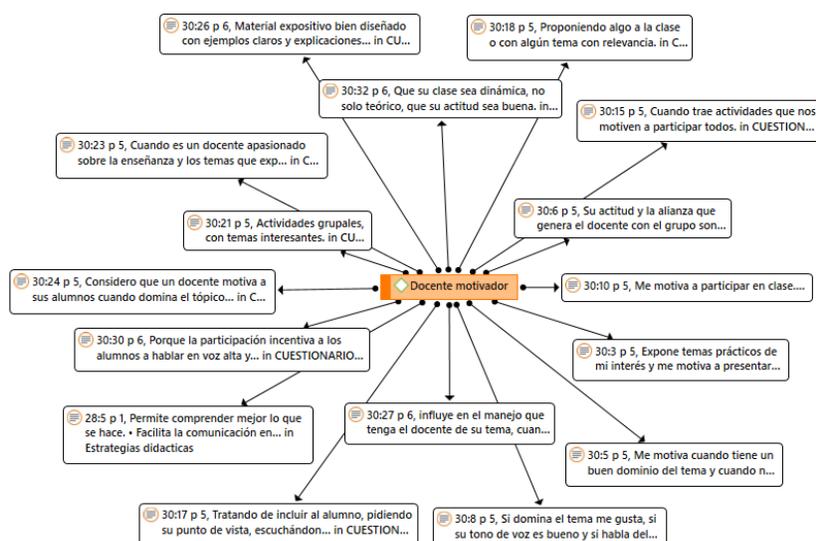
Fuente: Elaboración propia (2023).

Así mismo, algunas opiniones de los estudiantes al respecto de las estrategias didácticas, fueron las siguientes:

El estudiante 14 menciona que *<caso clínico y aprendizaje basado en problemas, porque se crea un espacio en el que se defienden o modifican posturas respecto a un tema a partir de un problema real y buscamos encontrar solución al mismo>*, mientras que el estudiante 41 comenta el *<aprendizaje basado en problemas porque es la que me más se acerca a la realidad>*, otros destacan que *<me gusta más cuando hacemos una actividad que implique participar en frente de clase o cuando se trata de utilizar practicas psicológicas reales>* mencionado por el estudiante 17, mientras que el estudiante 45 dice *>mapa conceptual, porque la información se puede resumir de una manera ordenada y me gusta ser creativa cuando hago un mapa conceptual>*.

Por otro lado, en la red de la figura 8 aparece una nueva categoría “Docente motivador”, que surge como hallazgo de la investigación, ya que los estudiantes refieren que las estrategias didácticas que motivaron en clases presenciales dependieron de un docente bien preparado con automotivación. En la figura 8 se muestra la categoría Docente Motivador, en donde los estudiantes describen las características que debe ese docente al momento de utilizar sus estrategias.

Figura 8. Red “características del docente motivador”



Fuente: Elaboración propia (2023).

Algunas aportaciones al respecto del docente motivador, fueron las siguientes:

El estudiante 2 refirió *<el docente es un aspecto importante, ya que cuando se ve la vocación, aptitud y buena actitud, me es mucho más satisfactorio estar en clase>* (D2), el estudiante 5 menciona *“me motiva cuando tiene un buen dominio del tema y cuando nos invitan a que participemos, igual también cuando hacen clases con dinámicas es más fácil aprender”*, mientras que el estudiante 57 señaló *“depende el maestro es la motivación que tenemos para la clase, un maestro que solo habla y no explica, no nos motiva a aprender”*.

Por su parte otros estudiantes comentaron al respecto del dominio del tema, como el estudiante 8 *<si domina el tema me gusta, si su tono de voz es bueno y si habla del tema y no se desvía y si pone actividades y ejemplos, si no me desmotiva>*, mientras que el estudiante 35 dijo *<creo que el maestro influye de manera casi directa ya que los contenidos pueden ser tediosos y si tengo un maestro que no propicia el hacer introspección me enfado y lo dejo>*, el estudiante 42 considera *<influye en el manejo que tenga el docente de su tema, cuando tienen ya planeada actividades me emociona y me impulsa a participar>*.

El estudiante 13 otro estudiante hizo referencia a la forma de preparar la clase *“si el maestro prepara una clase motivante, motiva al alumno en cambio si hace una clase con puras diapositivas se hace aburrido”*, en este sentido el estudiante 17 comenta que le gusta que se le escuche *<tratando de incluir al alumno, pidiendo su punto de vista, escuchándonos y realizando actividades dinámicas que requieran quizás de formar equipos distintos y variados donde podamos discutir temas de clase>*.

Por otra parte, se hizo mención a la necesidad del uso de la estrategia correcta, por lo que el estudiante 21 menciona:

*<la manera en la que decide trabajar los contenidos; hay algunos que me parece deben ser explicados por el mismo, pero si los contenidos se los da a los compañeros, fácilmente pierdo interés o motivación, si, como si se centrara en una sola estrategia didáctica (ejemplo: un resumen todas las semanas) y no ir variando (mapas mentales, infografía, lectura previa)>*.

En ese sentido el estudiante 33 dijo *<considero que un docente motiva a sus alumnos cuando domina el t3pico y nos hace cuestionarnos sobre 3l y utiliza actividades did3cticas>*.

Otros estudiantes se3alan la responsabilidad del alumno y la del docente hacia la motivaci3n, por lo que el estudiante 54 comento *<personalmente influye bastante el maestro, aunque el tema tiene que ver y mi disposici3n tambi3n, la forma en que el profesor lleva la clase depender3 much3simo de mi nivel de atenci3n y retenci3n de informaci3n al final>*, el estudiante 37 opino que *“muchas veces los alumnos venimos cansados, necesitamos a docentes que quieran impartir clases y no solo dejar todo al alumno”*.

En la tabla 11, se muestran las respuestas de los estudiantes en relaci3n a lo que les gusta, motiva y prefieren trabajar en clases. En el 3tem 6. *Me gusta elaborar res3menes y realizar lecturas previas a la clase*, 29 estudiantes se3alaron que “a veces”. En el 3tem 9. *Me motivo a participar y dar mi punto de vista cuando los docentes de cl3nica lo solicitan porque me parece interesante como abordan los temas y la apertura a discusi3n*, 18 estudiantes concordaron en que “a menudo”. En el 3tem 10. *Considero que la lluvia de ideas es una buena estrategia y me gusta que mis docentes la utilicen para retomar contenidos previos*, 29 estudiantes se3alaron que “a menudo”. En el 3tem 11. *Me gustan m3s las clases en donde el docente expone el contenido del tema a tratar*, 26 respondieron que “a menudo” y en el 3tem 13. *Mis docentes me motivan a participar en clase*, 24 estudiantes se3alaron que “a veces”.

Tabla 11. “Gustos, motivaci3n y preferencias de los estudiantes en cuanto al trabajo en clases”

Pregunta	Frecuencia				
	Nuca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
6. Me gusta elaborar res3menes y realizar lecturas previas a la clase	0	5	<b>29</b>	21	2
9. Me motivo a participar y dar mi punto de vista cuando los docentes de cl3nica lo solicitan porque me parece interesante como abordan los temas y la apertura a discusi3n.	0	15	15	<b>18</b>	9
10. Considero que la lluvia de ideas es una buena estrategia y me gusta que mis docentes la utilicen para retomar contenidos previos.	0	4	13	<b>29</b>	11
11. Me gustan m3s las clases en donde el docente expone el contenido del tema a tratar.	1	1	13	<b>26</b>	16
13. Mis docentes me motivan a participar en clase	1	10	<b>24</b>	15	7

Fuente: Elaboraci3n propia (2023).

Para dar cumplimiento al objetivo “Identificar la motivación académica extrínseca, regulación identificada, introyectada y externa, en los estudiantes de Psicología de Universidad Autónoma de Sinaloa durante y después de la pandemia”, los datos fueron analizados en Excel.

El resultado se obtuvo a través del instrumento: Escala de motivación educativa EME-28 (Núñez, Martín & Navarro, 2006), aplicado en dos momentos:

- a) En línea, a través de Google formularios, del cual contestaron 25 estudiantes.
- b) En físico, en clase presencial donde contestaron 60 estudiantes.

La Escala EME-28 consta de 3 dimensiones (Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y Amotivación). Sin embargo, para este estudio se retomó la dimensión de Motivación extrínseca. Dicha escala es tipo likert con 7 opciones de respuesta, que van de (1= no se corresponde en absoluto, 2= se corresponde muy poco, 3= se corresponde un poco, 4=se corresponde medianamente, 5= se corresponde bastante, 6= se corresponde mucho, 7=se corresponde totalmente). La Motivación Extrínseca (ME) se compone por tres tipos de regulación: identificada, introyectada y externa.

1.- ME Identificada corresponde a los ítems #3, 10, 17, 24.

Esta se refiere a la forma de motivación extrínseca más autónoma, es decir, es la que más se acerca a la motivación intrínseca, pues la persona (no el ambiente) es quien le otorga un valor consciente, de gusto a la actividad que va a desarrollar. Ver tabla 12.

Tabla 12. Frecuencia “ME Identificada virtual/presencial”

Ítems	3. Voy a la universidad porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.		10. Voy a la universidad porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.		17. Voy a la universidad porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.		24. Voy a la universidad porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Se corresponde muy poco	- / -	- / -	- /1.0	- /1.7	- /1.0	- / 1.7	- / -	- / -
Se corresponde un poco	- / -	- / -	1.0/1.0	4.0/1.7	- / 1.0	- / 1.7	1.0/ -	4.0/-
Se corresponde medianamente	1.0/21.0	4.0/3.3	-/2.0	-/3.3	4.0/7.0	16.0/11.7	2.0/9.0	8.0/15.0
Se corresponde bastante	3.0/5.0	12.0/8.3	4.0/7.0	16.0/11.7	<b>10.0/10.0</b>	<b>40.0/16.7</b>	4.0/8.0	16.0/13.3
Se corresponde mucho	10.0/16.0	40.0/26.7	8.0/21.0	32.0/35.0	7.0/19.0	28.0/31.7	7.0/16.0	28.0/26.7
Se corresponde totalmente	<b>11.0/37.0</b>	<b>44.0/61.7</b>	<b>12.0/28.0</b>	<b>48.0/46.7</b>	4.0/ <b>22.0</b>	16.0/ <b>36.7</b>	<b>11.0/27.0</b>	<b>44.0/45.0</b>
Total	25.0/60.0	100.0/100.0	25.0/60.0	100.0/100.0	25.0/60.0	100.0/100.0	25.0/60.0	100.0/100.0

Fuente: Elaboración propia (2023).

En la tabla 12, puede apreciarse que, los estudiantes que contestaron en forma virtual, estuvieron convencidos al contestar, “una correspondencia total” que, cursar una carrera universitaria los prepara mejor para entrar al mercado de trabajo, que por gusto han elegido la carrera y que, a través de las competencias que adquieren en su proceso formativo en la universidad se aseguran de adquirir las competencias laborales que se requieren en el mercado. Por tanto, muestran autonomía por su formación y no por el estímulo del ambiente. Por otro lado, el ítem de orientación profesional fue bajo, los estudiantes contestaron con “bastante correspondencia”, quizás, debido que durante las clases virtuales aun no tenían definido el área de acentuación de su carrera.

Así mismo, los resultados de la aplicación presencial, que con mayor frecuencia se encontraron en una “correspondencia total”, dejan ver que, para los estudiantes, la carrera universitaria les ayudará a preparar mejor la profesión que han elegido y están convencidos de que su proceso formativo les permitirá entrar en el mercado laboral, también consideraron que en unos años más de estudio van a mejorar su competencia profesional. En este sentido, es posible que ellos aseveren que la carrera fue de su elección y refuerce la orientación profesional.

2.- ME Introyectada corresponde a los ítems #7, 14, 21, 28.

Esta se refiere a la forma relativa de regulación controlada, es decir, la conducta que se presenta en este estado, se ejecuta con el fin de demostrar capacidad o acto contrario, para evitar el fracaso. Ver tabla 13.

Tabla 13. Frecuencia “ME Introyectada virtual/presencial”

Ítems	7. Voy a la universidad para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.		14. Voy a la universidad por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.		21. Voy a la universidad para demostrarme que soy una persona inteligente.		28. Voy a la universidad porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No se corresponde en absoluto	-/1.0	-/1.7	-/3.0	-/5.0	-/-	-/-	-/-	-/-
Se corresponde muy poco	1.0/2.0	4.0/3.3	2.0/1.0	8.0/1.7	3.0/1.0	12.0/1.7	-/-	-/-
Se corresponde un poco	3.0/4.0	12.0/6.7	2.0/7.0	8.0/11.7	2.0/7.0	8.0/11.7	-/1.0	-/1.7
Se corresponde medianamente	4.0/9.0	16.0/15.0	6.0/11.0	24.0/18.3	7.0/13.0	28.0/21.7	2.0/8.0	8.0/13.3
Se corresponde bastante	4.0/6.0	16.0/10.0	4.0/14.0	16.0/23.3	9.0/17.0	36.0/28.3	7.0/9.0	28.0/15.0
Se corresponde mucho	7.0/16.0	28.0/26.7	6.0/12.0	24.0/20.0	3.0/7.0	12.0/11.7	6.0/14.0	24.0/23.3
Se corresponde totalmente	6.0/22.0	24.0/36.7	5.0/12.0	20.0/20.0	1.0/15.0	4.0/25.0	10.0/28.0	40.0/46.7
Total	25.0/60.0	100.0/100.0	25.0/60.0	100.0/100.0	25.0/60.0	100.0/100.0	25.0/60.0	100.0/100.0

Fuente: Elaboración propia (2023).

En la tabla 13, se observan los resultados recabados en forma virtual, en los cuales las respuestas de mayor a menor frecuencia se enfocaron en “una correspondencia total”, “mucho correspondencia” y “bastante correspondiente”, en:

- a) ir a la universidad para demostrar que son capaces de tener éxito en sus estudios,
- b) necesitan demostrar que son capaces de terminar una carrera universitaria y que les gusta sentir satisfacción al superar sus objetivos personales,
- c) asisten a la universidad para demostrar que son inteligentes.

Mientras que, los estudiantes que contestaron en forma presencial consideraron en “correspondencia total” que, van a la universidad porque quieren demostrar que son capaces de tener éxito en sus estudios y que pueden terminar una carrera universitaria. Por otro lado, contestan “con bastante correspondencia” que, asisten a la universidad para demostrar que son inteligentes y por la satisfacción que sienten al superar cada uno de sus objetivos personales.

3.- ME Externa corresponde a los ítems #1, 8, 15, 22.

La ME regulación externa es la que más se acerca a la desmotivación, pues la persona actúa con la sensación de obligación frente a la tarea o actividad que se presente, para responder a las exigencias del ambiente. Ver tabla 14.

Tabla 14. Frecuencia “regulación externa virtual/presencial”

Ítems	1. Voy a la universidad porque sólo como el bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado.		8. Voy a la universidad para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.		15. Voy a la universidad porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.		22. Voy a la universidad para tener un sueldo mejor en el futuro.	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No se corresponde en absoluto	7.0/1.0	28.0/1.7	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
Se corresponde muy poco	1.0/1.0	4.0/1.7	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-
Se corresponde un poco	2.0/3.0	8.0/5.0	-/-	-/-	-/2.0	-/3.3	1.0/3.0	4.0/5.0
Se corresponde medianamente	<b>9.0/6.0</b>	<b>36.0/10.0</b>	2.0/7.0	8.0/11.7	3.0/3.0	12.0/5.0	3.0/3.0	12.0/5.0
Se corresponde bastante	2.0/12.0	8.0/20.0	3.0/11.0	12.0/18.3	3.0/8.0	12.0/13.3	5.0/13.0	20.0/21.7
Se corresponde mucho	3.0/16.0	12.0/26.7	<b>11.0/15.0</b>	<b>44.0/25.0</b>	9.0/16.0	36.0/26.7	<b>8.0/15.0</b>	<b>32.0/25.0</b>
Se corresponde totalmente	1.0/ <b>21.0</b>	4.0/ <b>35.0</b>	9.0/ <b>27.0</b>	36.0/ <b>45.0</b>	<b>10.0/31.0</b>	<b>40.0/51.7</b>	<b>8.0/26.0</b>	<b>32.0/43.3</b>
Total	25.0/60.0	100.0/100.0	25.0/60.0	100.0/100.0	25.0/60.0	100.0/100.0	25.0/60.0	100.0/100.0

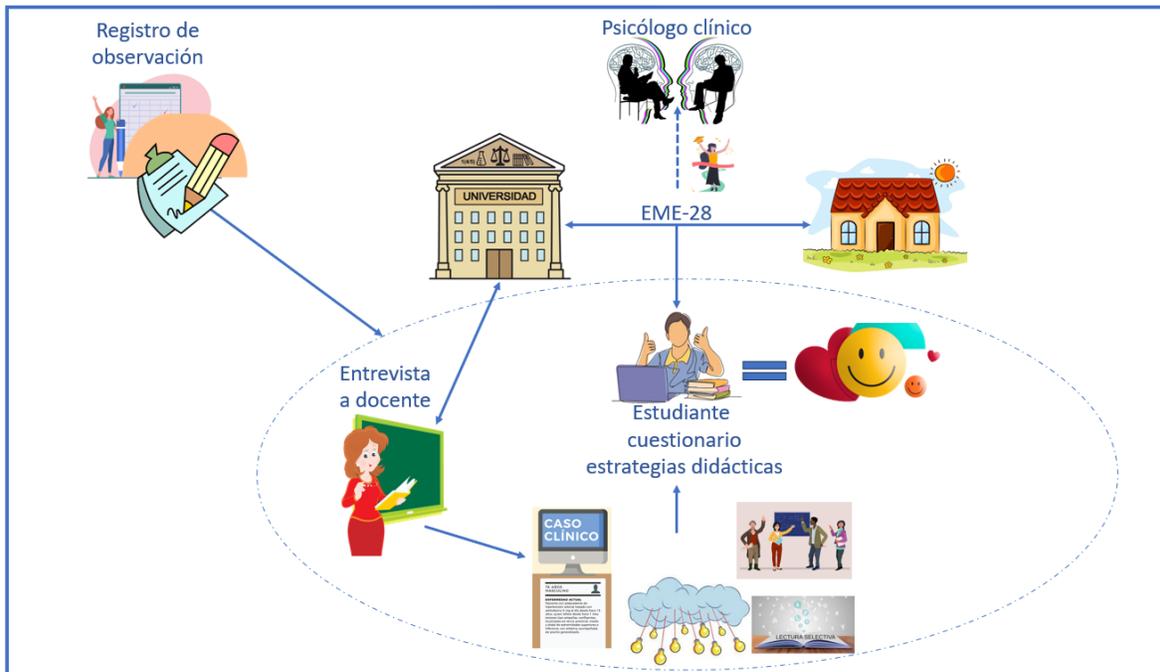
Fuente: Elaboración propia (2023).

En la tabla 14, se muestran los resultados obtenidos en la aplicación de manera virtual, de mayor a menor frecuencia, contestaron, “en correspondencia total”, que, ir a la universidad es importante porque en el futuro quieren tener una buena vida y un mejor sueldo. Muestran “mucho correspondencia”, a que, asistir a la universidad les ayudará a conseguir un trabajo más prestigioso, sin embargo, mencionaron que el motivo por el asisten a la universidad no es está relacionado a que, con solo el bachillerato no podrían encontrar un empleo bien pagado, al contestar “mediana correspondencia”.

Por su parte los estudiantes que respondieron de manera presencial, al contestar “correspondencia total” señalaron como prioridad, asistir a la universidad porque en el futuro quieren tener una buena vida, seguido de la necesidad de conseguir un trabajo más prestigioso que les permita obtener un mejor sueldo. En ese sentido, señalaron “estar de acuerdo” que, con sólo el bachillerato no podrían encontrar un empleo bien pagado.

Para el objetivo general “Argumentar como se presenta la motivación académica y que estrategias didácticas favorecen la motivación en estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa en clases virtuales y presencial”, ver figura 9.

Figura 9. Estrategias didácticas que motivan a los estudiantes universitarios



Fuente: Elaboración propia (2023)

En la figura 9 se presenta la triangulación de los instrumentos utilizados, a través de la entrevista realizada a docentes se obtuvo que las estrategias que consideran como motivantes para la modalidad virtual son lectura selectiva, caso clínico, aprendizaje basado en problemas, exposición por parte del docente y lluvia de ideas, así mismo resaltaron la necesidad de que las clases sean dinámicas y le permitan al estudiante pensar e interesarse por los temas.

Los estudiantes señalaron que las estrategias que más le motivaron durante la modalidad virtuales fueron exposición por parte del docente, caso clínico, lluvia de ideas, lectura selectiva y aprendizaje basado en problemas, en el registro de observación se obtiene que estas estrategias señaladas como motivantes son parte de las que se aplican, sin embargo el docente tiene el papel principal, pues se requiere que este las sepa implementar y promueva la motivación para que funcionen de esa manera, por su parte con la aplicación del

instrumento EME-28 a partir de los resultados de la motivación extrínseca identificada, externa e introyectada durante las clases virtuales fueron importantes para que el estudiante continuara en clases para cumplir sus objetivos que consistieron en estar bien preparados, buscar competencia académica a través de lo que proporcione el docente y la autogestión de los aprendizajes.

Así mismo por la entrevista a docente durante la modalidad virtual se obtuvo que las estrategias que más motivan fueron caso clínico, juego de roles, panel de discusión, aprendizaje basado en problemas y lluvia de ideas, mientras que los estudiantes consideran que las que más motivan son caso clínico, lluvia de ideas, aprendizaje basado en problemas, exposición por parte del docente y mapa conceptual, a partir del registro de observación se obtuvo que de estas estrategias que motivan las que sí utiliza el docente son caso clínico, lluvia de ideas, exposición por parte del docente, sin embargo durante la observación se registró que con la estrategia rompecabezas los estudiantes trabajaban con entusiasmo, alegría, promovió la comunicación y participación, ya que el docente cumplió papel activo en el desarrollo de la actividad, y por último con la aplicación del EME-28 la motivación extrínseca identificada se presentó como la más alta, aquí estos factores estuvieron orientados a la necesidad del estudiante por el crecimiento, seguido por el impulso de la motivación externa, aquí aparece el docente como motivante impulsando al conocimiento por el campo laboral y por último la ME introyectada debido a que el estudiante busca tener éxito en su vida.

## **V.2 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

Se decidió hacer análisis descriptivo debido a que la información presentada en los resultados se expresa a través de tablas y figuras (diagramas e imágenes), y se describe la información detallada de los aspectos importantes de cada una de ellas, al respecto Salinas (2012) menciona que el análisis descriptivo sirve para realizar un análisis crítico, o para la descripción de mediciones numéricas, por su parte Hernández, et al. (2006) señalan que los datos para el análisis tienen que estar bien organizados, los contenidos se pueden categorizar y presentar los resultados a través de gráficas o esquemas.

A partir de los resultados obtenidos del análisis descriptivo de la entrevista semiestructurada a docentes, registro de observación y cuestionario a estudiantes, para responder el objetivo “Describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes para promover la motivación en los estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en clases virtuales y presenciales”, se encontró que las estrategias que utilizan los docentes en clases virtuales para promover la motivación son: lectura selectiva, caso clínico, aprendizaje basado en problemas, exposición por parte del docente y lluvia de ideas, así mismo, los estudiantes concuerdan con los docentes que esas estrategias son las más motivantes, sin embargo, le dan mayor prioridad a la exposición por parte del docente y caso clínico, mientras el docente prioriza la lectura selectiva para el análisis de caso clínico.

En relación a lo anterior, García y García (2016), señalan que la lectura selectiva es una estrategia que hace que el estudiante se interese por temas específicos, y permite lecturas más activas, eficaces y eficientes. Además, Moreno et al. (2021), refieren en su investigación que el diseño de diapositivas y materiales audio visual fueron estrategias utilizadas para facilitar las clases virtuales y permitieron al docente compartir contenidos de manera organizada mediante la exposición; esta estrategia ayudó a los estudiantes a retener información más fácilmente, así como la tarea del docente fue guiarlos y motivarlos constantemente para interesarse en los temas. Por su parte Jaramillo (2020), señala que el caso clínico se orienta al aprendizaje basado en problemas, a su vez favorece en la participación y motivación, debido al interés por resolver un problema relacionado con la teoría, para la atención de un paciente con aspecto ético.

En efecto, durante las clases virtuales los estudiantes necesitaron estrategias que promovieron la participación e investigación de los temas para conocer e interesarse más, en este contexto, probablemente la lectura de pequeños textos y hablar de casos clínicos fue una estrategia atractiva durante esta modalidad, sin dejar de lado la importancia del docente al momento de impartir la clase con materiales audio visuales y presentaciones bien elaboradas para su exposición, así mismo las aportaciones a través de la estrategia de lluvia de ideas auxilió la participación de todos para la construcción del conocimiento adquirido.

Por otro lado, los docentes consideran que las estrategias que motivan en clases presenciales fueron: caso clínico, juego de roles, panel de discusión, aprendizaje basado en

problemas y lluvia de ideas; Por medio del registro de observación se obtuvo que las estrategias didácticas que utilizaron los docentes en clases presenciales fueron: exposición por parte del docente, caso clínico, lectura selectiva, lluvia de ideas, exposición por parte de los estudiantes y rompecabezas. En este sentido, los estudiantes consideran que las estrategias que motivan en clases presenciales fueron: caso clínico lluvia de ideas, aprendizaje basado en problemas, exposición por parte del docente y mapa conceptual.

En este sentido, González y Treviño (2018), señalan que una de las estrategias más utilizadas por los docentes y que permiten el interés de los estudiantes son la exposición magistral con 45.71%, ya que los docentes afirmaron en sus relatos biográficos que además de lo anterior, introducir cambios para complementar sus presentaciones, es importante. Y otra de las estrategias fueron: el mapa conceptual con 17.17% y estudio de casos con 14.28%, no obstante, señalaron que dichas estrategias permiten el buen manejo de los temas, por su parte los docentes mencionaron en los relatos biográficos que las estrategias utilizadas dependerán del contenido de los temas. A la vez Gómez et al. (2010) señalan que el caso clínico en psicología se orienta a la formación integran de los futuros psicólogos, y permite compartir diagnósticos y posibles tratamientos para los casos examinados. También, Condemarín (2000), menciona que la lectura previa permite que durante la clase se active conocimiento a partir de la estrategia lluvia de ideas y que el estudiante tenga interés, exprese ideas, comparta información y preste atención al abordar la problemática determinada en clase mediante la participación.

Durante las clases presenciales el docente es el encargado de promover el ambiente motivador, los estudiantes señalan la importancia de que el docente este bien preparado para impartir el tema y que tenga vocación, de ahí se desprenden la forma en utilizan las estrategias didácticas, además los estudiantes no consideraron motivante el juego de roles y panel de discusión, probablemente porque se tenga cierta similitud con caso clínico. Sin embargo, señalaron que, la utilización del mapa conceptual fue motivante, pues permite organizar la información de forma rápida y jerárquica. Por otro lado, la estrategia de rompecabezas fue utilizada por un solo maestro en dos ocasiones y la exposición por parte de los estudiantes se utilizó con menos frecuencia en clases presenciales y quizás por ello, no fueron consideradas como motivantes para el grupo de clínica.

De acuerdo con los resultados que se obtuvieron en el análisis descriptivo del instrumento EME-28 para el objetivo “Identificar la motivación académica extrínseca, regulación identificada, introyectada y externa, en los estudiantes de Psicología de Universidad Autónoma de Sinaloa durante y después de la pandemia”, en relación con la teoría de la autodeterminación la motivación académica es un impulso que tiene un individuo con direccionalidad para cumplir o hacer una conducta (Deci & Ryan, 2000) y derivado de ello, la motivación extrínseca (durante las clases virtuales y presenciales) se refieren a la ejecución de una actividad mediada por el tipo de tarea y por el ambiente, que, finalmente, generan un estímulo regulado ya sea agradable o desagradable.

Para empezar la subcategoría ME identificada es la que presentó los resultados más altos en comparación con las otras dos subcategorías (externa e introyectada), en donde se muestra como los estudiantes que contestaron de forma virtual le otorgan valor a estar bien preparados en sus estudios universitarios, buscan la profesionalización en lo que han elegido para encontrar un buen empleo y se preocupan en ser competentes, así mismo durante la modalidad virtual los estudiantes aun no tenían definida el área de acentuación por lo que quizás en este se presente una correspondencia bastante en la elección de su orientación profesional. También durante la modalidad presencial los estudiantes mostraron una correspondencia total en toda la subcategoría tomando en cuenta que son un grupo del área clínica, este tipo de motivación se presenta como la más autónoma, es decir el estudiante le da un valor consciente porque demuestra que le gusta la actividad que va a desarrollar en su profesión, es así que el estudiante va a la universidad porque le gusta estar bien preparado para mejorar en su competencia profesional y que esto le permita entrar en el mercado laboral en lo que le gusta hacer.

Es por ello que la ME identificada es la que se considera como la más autónoma, esta permite estar enfocados en desarrollar la percepción de autonomía y el estudiante fomenta su compromiso por el estudio (Ferreyra, 2017). Así mismo la motivación refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo (Deci & Ryan, 1985). Cabanach, et al. (2010) mencionan que la motivación es la relación que existe con la autoeficacia y las estrategias de

afrontamiento las cuales resultan positivas cuando el interés y disposición de estudiante existe.

En esta subcategoría durante la modalidad virtual se tiene que tomar en cuenta que a pesar de las condiciones sanitarias los estudiantes no perdieron el objetivo de seguir estudiando en cuanto a la motivación identificada, existe una intencionalidad racional al cumplimiento. Cabe destacar que los estudiantes que respondieron en relación a la modalidad presencial la motivación identificada está presente como factor principal para continuar con sus estudios universitario.

La subcategoría ME externa es la que queda en segundo nivel, los estudiantes que contestaron de forma virtual consideraron que seguían estudiando porque les gustaría una buena vida para su futuro y llegar a tener un sueldo remunerado, sin embargo, durante este periodo no había mucho empleo y probablemente por eso consideran que no es sencillo encontrar un empleo prestigioso y bien pagado. Los estudiantes que contestaron en la modalidad presencial señalan que asisten a la universidad porque es necesario estudiar y no quedarse solo con el bachillerato, en el futuro esperan tener una buena vida, encontrar un empleo prestigioso que genere un sueldo bien pagado.

La regulación externa es aquella que se presenta como una tarea impuesta, obligada por los otros y el ambiente, pero no es parte de la iniciativa del estudiante (Galindo & Vela, 2020). Igualmente, Moreno et al. (2021), señalan la importancia del acompañamiento del docente y de los padres de familia con el estudiante para desarrollar competencias socio emocionales, para el buen desarrollo de las clases ante la emergencia sanitaria. A la vez, Urrea y Guillén (2016) argumentan que la motivación extrínseca externa se caracteriza por tener un locus de control, y que esta se presenta por que los demás te dicen e impulsan a hacerlo, como puede ser la familia, amigos, maestros, etc. para una actividad determinada.

En la ME externa es importante resaltar el rol que cumple el docente y la familia, debido a que tienen una influencia importante en el desarrollo de la tarea por parte del estudiante, es por ello que durante la modalidad virtual las redes de apoyo en el hogar tuvieron una influencia importante para el desarrollo académico, así mismo como esta es una tarea impuesta y obligada se resalta el rol que ocupó el docente para que el estudiante siguiera

interesado por los estudios, por su parte durante la modalidad presencial el docente se vuelve parte del eje central de estudiante, ya que le da impuso mediante la forma de enseñar y encaminar hacia el campo laboral y las problemáticas con las que se pueda enfrentar; mientras que si se necesita mayor disposición del estudiante en cuento al trabajo y que el docente presente la tarea de una forma atractiva para generar mayor iniciativa al estudiante.

La subcategoría ME introyectada es la que aparece en tercer nivel según la repuesta de los estudiantes, durante la modalidad virtual los estudiantes asistieron a la universidad para demostrar que son capaces de tener éxito, terminar una carrera y superar objetivos personales, sin embargo, le dan menor relevancia a la necesidad demostrar que son inteligentes. Los estudiantes que respondieron de manera presencial buscan tener éxito en sus estudios y demostrar sus capacidades, así mismo le dan menor relevancia a la satisfacción de superar objetivos personales y demostrar su inteligencia.

Es así que entienden la importancia de los estudios, pero se necesita fomentar una mayor iniciativa por parte del estudiante (Castillo, et al., 2017). Es así que la regulación introyectada, entienden la importancia de la tarea, más no desarrollan un gusto por ella, por lo tanto, el estimular un clima educativo enfocado a presentar la tarea de una forma atractiva puede fomentar una mayor iniciativa por parte del estudiante (Castillo, et al., 2017). Así mimo, Maslow (1954) señala que todo ser humano necesita ser reconocidos, recibir aprobación, ser una plena autoestima, prestigio y vinculación con los demás. Es así que la motivación refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo (Deci & Ryan, 1985).

En la regulación introyectada se observa la falta de iniciativa por parte del estudiante en las dos modalidades, también se tiene que considera todas las cuestiones sanitarias y la falta de empleo en el sector laboral durante la modalidad virtual, así mismo reconocer sus capacidades, darles más valor a los estudios y al cumplimiento de las actividades.

Para el objetivo “Argumentar como se presenta la motivación académica y que estrategias didácticas favorecen la motivación en estudiantes de psicología de la Universidad

Autónoma de Sinaloa en clases virtuales y presencial”, se tiene la necesidad de triangular los instrumentos utilizados, entrevista a docentes, cuestionario a estudiantes, registro de observación y EME-28, en donde se analizó la motivación académica como factor externo del estudiante, que mantiene relación entre el hogar y la universidad, así mismo la figura del docente como clave para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es así que la motivación académica extrínseca identificada es la que presenta mayor puntuación, ya que los estudiantes de las dos modalidades consideran como la más importante, seguida de la ME externa y al final la ME introyectada, por su parte, a través de la observación, respuesta de docentes y estudiantes se obtiene que las estrategias que favorecen la motivación tanto en la modalidad virtual y presencial son caso clínico, exposición por parte del docente, aprendizaje basado en problemas y lluvia de ideas.

En el contexto educativo el estudiante pasa por el proceso de selección, almacenamiento, manipulación y utilización de la información, de ahí la necesidad de mantener el interés y motivación para llevar esos procesos a cabo, por lo que señala la necesidad de que los docentes utilicen estrategias de aprendizaje para promover la motivación (Stover, et al. 2015). Así mismo Ospina (2006) señala que la motivación es uno de los aspectos más relevantes para el aprendizaje, y que cuando no está presente difícilmente se aprende, también menciona que a veces existe una inconsistencia entre los motivos del profesor y el estudiante. Por su parte Hernández et al. (2015), mencionan en su investigación que las estrategias didácticas recomendadas por los expertos son clase magistral, exposición, posibilitar la pregunta, lluvia de ideas, discusión y trabajo de casos, así mismo señalan la importancia de que el docente tenga conocimiento y buen manejo de ellas, que sea creativo, tenga iniciativa y ganas de aportar a una educación de calidad.

Con lo anterior, es posible decir que el factor mediador que cumplía el docente en la regulación externa e introyectada se vuelve independiente al estudiante debido a un interés más personal, no cabe duda que el docente tiene la mayor responsabilidad al momento de implementar una clase, a través del uso de la estrategia didáctica adecuada mantendrá la atención y motivación del estudiante.

Se planteó como supuesto de investigación “Dentro del contexto educativo en la Licenciatura de Psicología, la motivación académica extrínseca puede favorecer la enseñanza virtual, y las estrategias didácticas como exposición docente y rompecabezas motivaron en esta modalidad. Y en las clases presenciales la motivación extrínseca puede favorecer la enseñanza y las estrategias didácticas como el mapa conceptual, lluvia de ideas y trabajo colaborativo pueden motivar al estudiante”.

Por lo tanto, los factores extrínsecos de la motivación académica durante la modalidad virtual sí favorecieron al estudiante en cuanto al cumplimiento del objetivo de la tarea que fue: continuar sus estudios universitarios, la presencia del docente interesado por enseñar y escuchar permitiendo la motivación. Por otra parte, se comprobó que la exposición del docente fue motivante en clases virtuales, sin embargo, el rompecabezas fue una de las estrategias didácticas que menos se utilizó y por lo tanto no fue considerada como motivante en esta modalidad.

Mientras que, en las clases presenciales los factores externos también influyeron en la motivación académica, así como en la del docente como conductor motivador, en este sentido, se comprobó que las estrategias didácticas, como: el mapa conceptual y lluvia de ideas fueron motivantes para los estudiantes del grupo de clínica.

El estudiante asertivo y motivado es aquel que tiene un adecuado manejo interpersonal de situaciones sociales, esto genera una sensación de bienestar que aporta tranquilidad y optimismo para desarrollar estrategias que afronten los problemas cotidianos, el alumno que se interesa por su calidad académica tiene referentes al éxito, a partir de sus capacidades positivas que se reflejan en sentirse bien (Velásquez, et al., 2008). Por su parte Montes et, al. (2020), en su investigación mencionan la categoría mejorar la codificación elaborativa de la información es la implementación de exposiciones, diapositivas, estudios de casos como estrategias utilizadas que promovieron el aprendizaje en la presencialidad remota en clases durante pandemia. Por otro lado, Polanco (2005), refiere que la motivación influye en el aprendizaje del estudiante, es así que el profesor tiene como tarea principal motivar e identificar el contenido adecuado para el contexto universitario, así mismo destaca la importancia de la organización y distribución de los contenidos que se revisaran durante

todo el semestre y en cada una de las clases para la elección correcta de la estrategia que se deberá utilizar.

La metodología utilizada para esta investigación fue cualitativa y sirvió para analizar a profundidad las expresiones del objeto de estudio ya sea desde la perspectiva del estudiante y del docente. Es así, que Bautista (2011) menciona que la investigación cualitativa es la encargada de observar en un escenario determinado, para obtener datos textuales expresados por la población a través de sus propias palabras. Igualmente, Sandín (2003) señala que el contexto del sujeto adquiere valor a partir de la observación del investigador y del análisis profundo a partir de lo que percibe. Quizás para futuras investigaciones utilizar entrevista semiestructurada para los estudiantes podría ser un punto de partida para recolectar más datos sobre las especificaciones de las estrategias didácticas que les parecieron motivadoras, al igual que las cualidades de los docentes que hacen que la implementación de la estrategia sea percibida como motivadora. Por otro lado, llevar a cabo esta investigación con más grupos pudo ser enriquecedor ya que hubiera permitido obtener más resultados basados en la “comparación”.

### **Aportes a la ciencia**

- Análisis de las estrategias utilizadas por docentes en clases virtuales y presenciales.
- Descripción de estrategias que motivan en clases virtuales y presenciales.
- La importancia del docente como factor externo para la motivación del estudiante.

### **Limitaciones de la investigación**

- Uno de los docentes no permitió que se observara su clase. Sin embargo, llamó la atención que, los estudiantes de ése maestro expresaron que, sí les gustaba la forma de impartir la clase. Quizás el “observar” fuese conveniente.
- El tiempo que se dedicó para la “observación no participante” se considera corta, ya que se pudiera considerar que, a mayor tiempo de observación, se pudieron identificar más estrategias didácticas consideradas como motivadoras.

## CONCLUSIONES

La motivación académica extrínseca en la educación universitaria señala al docente como parte central del aprendizaje de los estudiantes, debido a que es el encargado de diseñar los contenidos y las formas de compartir el conocimiento a través de diversas estrategias didácticas.

Con la información obtenida se concluye que durante la modalidad virtual el docente fue el que impulso a los estudiantes a interesarse por los contenidos impartidos en sus materias, si el docente no aplicaba estrategias que mantuvieran la atención y participación, el estudiante perdía interés por la clase.

Por su parte en clases presenciales se puede observar cuando al docente le gusta y apasiona lo que hace, ya que, el docente que se interesa por enseñar y que en realidad comprendan los estudiantes demuestra disposición para que participen y argumenten temas a partir de sus aprendizajes previos.

Por lo que, así se demuestra, el docente es uno de los más importante para la motivación extrínseca, porque no solo es que el estudiante tenga deseos de concluir su licenciatura, si no que el maestro guía con experiencias, ejemplo y sobre todo dentro de la práctica clínica para que los jóvenes universitarios obtengan competencias y encuentren su pasión en el campo laboral, a través de las buena práctica docente e implementación de estrategias didácticas adecuadas.

En relación con lo anterior las estrategias didácticas que motivan en clases virtuales son la lectura selectiva, caso clínico, aprendizaje basado en problemas, exposición por parte del docente y lluvia de ideas, estas señaladas como atractivas, promueven la participación y generan interés durante esta modalidad, cabe destacar que la lectura selectiva es considerada importante para poder discutir en clase con conocimiento analítico y caso clínico es considerado atractivo por que les permite genera dialogo y comparación de diferentes perspectivas y puntos de vista.

En cuanto a las estrategias didácticas que motivan en clases presenciales, se considera caso clínico como la más motivante (tal vez porque permite explorar contenidos relacionados

a la práctica clínica en psicología, tener aprendizaje activo y reforzar el contenido teórico a través de una vivencia simulada o real), seguido de juego de roles, panel de discusión, aprendizaje basado en problema, exposiciones por parte del docente, lluvia de ideas y mapa conceptual.

## **PROPUESTAS**

Como parte de las propuestas de esta investigación que se realizó en la licenciatura en psicología, se considera que es necesario:

- Para fortalecer la estrategia de exposición por parte del docente, se recomienda generar talleres que les enseñen a los docentes a elaborar presentaciones atractivas y dinámicas, utilizando los recursos tecnológicos, mediante un trabajo colegiado.
- Generar talleres para los docentes con el objetivo de concientizar e informar el papel que tienen frente al grupo como agente motivador, que incluya información relacionada con el buen abordaje de los temas, comunicación con los estudiantes y participación activa.
- Utilizar de referencia las estrategias; lectura selectiva, caso clínico, aprendizaje basado en problemas, exposición por parte del docente y lluvia de ideas, para el trabajo de clase en la modalidad virtual de la licenciatura, siendo estas consideradas como las más motivantes.
- Considerar incluir en la planeación de los grupos de clínica las estrategias didácticas caso clínico, juego de roles, panel de discusión, aprendizaje basado en problema, exposiciones por parte del docente, lluvia de ideas y mapa conceptual, para promover la motivación.
- Capacitar constantemente al personal docente sobre el uso adecuado las estrategias didácticas.

## REFERENCIAS

- Acebedo, A. & López, A. (2005). *El proceso de la entrevista*. Limusa Norieda editores.
- Aguilar, G. & Oblitas, L. (2014). *Psicología del Bienestar y la Felicidad Volumen 1. Estrategias de Psicología Positiva para aprender a sentirse bien*. Bogotá: *Biblomedia Editores*. <https://institutosalamanca.com/blog/las-emociones-y-su-importancia-en-la-psicologia/>
- Álvarez-Pérez, P., & López-Aguilar, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 663-689. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n90/1405-6666-rmie-26-90-663.pdf>
- Anaya, C., & del Pilar, R. (2018). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana]
- Arancibia, V., Herrera P., Strasser K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arteaga, J. & Mazo, M. (2012). *La Práctica docente en Ética y Desarrollo Humano en el bachillerato de la universidad Autónoma de Sinaloa ante los requerimientos de la sociedad contemporánea*. Ediciones del Lirio. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa. ISBN 978-607-9230-20-3.
- Arteaga, I., Meneses, J., & Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/16464>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2021). *La colaboración escuela-universidad durante la pandemia*. ANUIES. <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/211001101752Colaboracion+escuela-universidad+Libre+acceso.pdf>
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Barra, E. (2011). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 8(1), 29-38.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-99982012000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982012000100003)

- Barraza, A., y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: Un estudio comparativo. *Universidad Pedagógica de Durango*, 7(1), 1-18. [https://scholar.google.es/scholar?cluster=17486231855626130813&hl=es&as\\_sdt=0.5](https://scholar.google.es/scholar?cluster=17486231855626130813&hl=es&as_sdt=0.5)
- Barquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. AIQUE. <https://www.digitaliapublishing.com/a/15169/manual-de-psicologia-educacional>.
- Bautista, N. (2011). Proceso de la investigación cualitativa, epistemología, metodología y aplicaciones. Manual moderno.
- Bellosta, M., Pérez, J., Nácher, M. & Moya, L. (2016). Mejora de la empatía cognitiva y el bienestar psicológico en estudiantes de psicología tras una intervención en mindfulness. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 19(1), 336-354. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2016/epi161p.pdf>
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial síntesis.
- Brainerd, C. J. (2003). *Jean Piaget, learning research, and american education*. En B. Zimmerman & D.Schunk, *Educational Psychology: a century of contributions*. NJ: Erlbaum.
- Bruno, F. E., Fernández Liporace, M., & Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: Desarrollo y análisis psicométricos. *Revista Interdisciplinaria*, 37(1), 15-16. <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v37n1/1668-7027-Interd-37-01-00016.pdf>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (2001). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabanach, R., Arias, A., Martínez, S., Aguin, I., & Millán, P. G. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and psychology*, 3(1), 75-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3227516>
- Cáceres R. (1996). *El método científico en las ciencias de la salud. Las bases de la investigación biomédica*. Madrid: Díaz de Santos, 1996.

- Candia, F. (2021). Estrategias para la innovación educativa en la educación superior hacia el 2030. *Revista iberoamericana para la investigación y desarrollo educativo*, 12(23), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1088>
- Carranza, E., Hernández, R., & Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 13(2), 133-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246945>
- Carrasco, H., Fernández, S., Reigal, R., Leiva, J., & Amador, F. (2019). Influencia de las necesidades psicológicas básicas en los hábitos de práctica físico-deportiva de escolares de la Comuna de Valparaíso. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7361748>
- Casanova, S. (2021). Motivación académica durante el confinamiento por COVID-19 en estudiantes de educación superior. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 6(12), 64-74. <https://rfcca.umich.mx/index.php/rfcca/article/view/161/140>
- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes* n°112, 2º trimestre (abril-junio, 2013). Pp. 31-36.
- Castillo, N., López, J., Tomás, I. & Balaguer, I. (2017). Relación del clima empowering con la motivación autodeterminada a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. *Psicología del Deporte*, 16(3), 33-39. Recuperado de [http://fod.uanl.mx/pfce/Relaci%C3%B3n\\_Clima\\_Empowering\\_Motivaci%C3%B3n.pdf](http://fod.uanl.mx/pfce/Relaci%C3%B3n_Clima_Empowering_Motivaci%C3%B3n.pdf)
- Castro Nogueira, L. y Castro Nogueira M. (2002). Cuestiones de metodología cualitativa. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (4), 165-192. <https://doi.org/10.5944/empiria.4.2001.883>
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Chipana, F. (2011). Estrategias didácticas en la Educación Superior. *Scientia*, 1(1). <https://investigacion.uab.edu.bo/pdf/1.4.pdf>

- Condemarín, M. (2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Lectura y vida*, 21(2), 26-35.
- Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(1). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000300006&script=sci_arttext)
- Dankhe, G. (1986). *Diferentes diseños. Tipos de investigación*. McGraw-Hill. Colombia.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deci, E. & Ryan, R. (2004). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Delgado, M. & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández-Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill. México; D.F.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (setiembre-octubre, 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5), 179-182. [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es\\_v15n5a24.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf)

- Eccles, J. & Wigfield, A. (2020). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 71, 347-374. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051140>
- Echevarría, H. (2016). Investigación descriptiva. Los diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación. 111-113. Argentina: UniRio. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-166-1.pdf>.
- Echevarría, H. (2016). El proceso de investigación. Los diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación. 46. Argentina: UniRio. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-166-1.pdf>.
- Ferreya, A. (2017). Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú] [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9118/Ferreya\\_%20D%C3%ADaz\\_Motivaci%C3%B3n\\_acad%C3%A9mica\\_relaci%C3%B3n.pdf?sequence=6&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9118/Ferreya_%20D%C3%ADaz_Motivaci%C3%B3n_acad%C3%A9mica_relaci%C3%B3n.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Fischman, D. & Matos, L. (2014). *Motivación 360*. Lima, Perú: Editorial Planeta Perú SA.
- Flores, R. (2017). *Estrategias de enseñanza de la historia que promueven la motivación y una actitud favorable para su aprendizaje en estudiantes de secundaria*. [Trabajo de grado, Universidad de Morelos]
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. & Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente.
- Galindo, N. & Vela, J. Motivación académica en tiempos de covid-19, de estudiantes vinculados a Universidades de Villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan. [Trabajo de grado, Universidad de Santo Tomás]
- García-Marco, L., & García-Marco, F. (2016). Nuevas aplicaciones para la lectura en pantalla: lectura activa. *Anuario ThinkEPI*, 10, 273-277.
- García, T. & Pintrich, P. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 477-486. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>

- Gazca, L. (2020). Implicaciones del coronavirus covid-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e037.pdf>
- Girardi, C. (2011). *Investigación cualitativa. Estrategias en psicología y educación*. UIC Universidad Intercontinental
- Gómez, G. (2023). Estrategias colaborativas para la motivación en los estudiantes de la licenciatura en psicología. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa].
- Gómez, G., Pinilla, M., & Zapata, J. (2010). Presentación de caso clínico: herramienta pedagógica para el aprendizaje de la clínica en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Pensando Psicología*, 6(11), 39-51.
- González, S. & Triviño, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 371-388.
- Grajeda, A., & Cangahuala, S. (2019). Percepción de la motivación académica docente y rendimiento académico en estudiantes de sexto de primaria de un distrito limeño. *Revista de investigación en psicología*, 22(1), 79-94. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/16583>
- Haerens, L., Krijgsman, C., Mouratidis, A., Borghouts, L., Cardon, G. & Aelterman, N. (2018). How does knowledge about the criteria for an upcoming test relate to adolescents' situational motivation in physical education? A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 1(19). doi:10.1177/1356336x18783983
- Hernández, G. (1998). "Paradigmas en psicología de la educación". Paidós, Educador. México.
- Hernández, I., Recalde, J. & Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Colombia*, 11(1), 73-94. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación (4th ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México, MC. Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación científica. (6ta ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L., (2014). Metodología de la investigación. 6ª edición por McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. ISBN: 978-1-4562-2396-0. México. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, p. 714.
- Hooda, M. & Saini, A. (2017). Academic anxiety: An overview. *Educational quest: An Int. J. of Education and Applied Social Science*, 8(3). 807-810. <http://ndpublisher.in/admin/issues/EQv8no3s.pdf>
- Huaman, R. (2021). *Estrés académico en los hábitos de estudio y motivación al logro en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Andahuaylas, 2021*. [Trabajo de grado, Universidad Cesar Vallejo]
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique, 33. [http://mateandoconlaciencia.zonalibre.org/TA\\_Huertas\\_Unidad\\_4.pdf](http://mateandoconlaciencia.zonalibre.org/TA_Huertas_Unidad_4.pdf)
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, (27), 111-118. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100008>
- Jaramillo, L. (2020). Análisis e interpretación de casos clínicos como herramienta para entender la teoría y desarrollar pensamiento crítico. Documentos de trabajo Areandina, (2).
- Jiménez, V. (2022). Estrés académico y educación híbrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(30), 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3071>

- Johnson, C. (2018). The effectiveness of online debate. *Journal of Online Education*, 23(1), 67-82.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>
- Jonassen, D. & Land, S. M. (2012). *Theoretical foundations of learning environments* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Kamil, C. (1985). *Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- Kathryn, P. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglon revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, 60, 37-42. [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/kathryn\\_pole.pdf](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/kathryn_pole.pdf)
- Kempkes, J. (2018). *Motivación y rendimiento escolar*. [Trabajo de grado, Universidad Alzate de Ozumba, UNAM]
- Lillard, S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31(4), 939-965.
- Lizárraga, G., Pérez, A. & López, H. (2019). Estrés académico en estudiantes universitarios del área de ciencias sociales y humanidades. *Revista Contemporánea*, (37), 25-44. <http://colpamex.com/revista-administracion-contemporanea/>
- López, C. (2019). *Casos clínicos para el aprendizaje de bioquímica*. Facultad de medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa]. Repositorio Facultad de Medicina UAS. <https://mdcs.medicina.uas.edu.mx/index.php/generacion-2019/>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row, New York. <https://kops.uni-konstanz.de/server/api/core/bitstreams/5034cb4b-91bb-47c0-a328-a3998d4b00b9/content>
- Maslow, A. (1970). *Motivación y personalidad*. Harper & Row Publishers.
- Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural de L.S. Vigostky y su aplicación en la educación*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

- Mazo, M. (2008). Los valores docentes en la profesión académica de la educación superior”. PyV editores, México. ISBN: 978-970-722-767-5
- Mayer, R. (2008). Learning and instruction. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Monje, C. (2011). Cuantitativa y cualitativa Guía didáctica. *Programa de comunicación social y periodismo, NEIVA*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologiade-lainvestigacion.pdf>.
- Montes, A., Villalobos, V., & Ruiz, W. (2020). Estrategias didácticas empleadas desde la presencialidad remota en la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 243-262. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3251>
- Morales, S. (2021). La motivación al aprendizaje en la Educación Virtual Universitaria. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(2), 42-49. <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.61>
- Morales, V. (2017). Motivación Escolar. [Trabajo de grado, Universidad Oparin]
- Moreno, F., Ochoa, F., Mutter, K. & Vargas, E. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(4), 202-213.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153–170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Navarro, V. (2017) *Habilidades de aprendizaje y motivación al estudio en un curso autogestivo en línea en estudiantes universitarios*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de tesis UNAM [https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=kGb1OX&d=false&q=\\*&i=6&v=1&t=search\\_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=kGb1OX&d=false&q=*&i=6&v=1&t=search_0&as=0)
- Núñez, M., Fajardo, E. & Químbayo, J. (2010). El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia). *Revista Científica Salud Uninorte*, 26(2). <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v26n2/v26n2a09.pdf>

- Núñez, J., Albo, J., Navarro, J. & Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 185-192. <https://redalyc.org/pdf/284/28440314.pdf>
- Obregoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Revista científica de educación*, 2(1), 75-93. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Un año de educación perturbada por la COVID-19: ¿Cómo está la situación?*. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/ano-educa-cion-perturbada-covid-19-como-esta-situacion>
- Orlandini, A. (1999), *El estrés, qué es y como evitarlo*. México: FCE. Pérez A., DeMacedo M.
- Ormeño, A. (2021). *Modos de afrontamiento al estrés en pandemia según ciclo de estudiantes de Psicología de Ica, 2021*. [Tesis de grado, Universidad Continental].
- Ortiz, F. (2003). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. Limusa Norieda Editores.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista ciencias de la salud*, 4(2), 158-160. [https://www.researchgate.net/profile/JackelineRodriguez/publication/237036396\\_La\\_motivacion\\_motor\\_del\\_aprendizaje/links/575ac04e08ae9a9c95518bde/La-motivacion-motor-del-aprendizaje.pdf](https://www.researchgate.net/profile/JackelineRodriguez/publication/237036396_La_motivacion_motor_del_aprendizaje/links/575ac04e08ae9a9c95518bde/La-motivacion-motor-del-aprendizaje.pdf)
- Peraza, C. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19, *Medisur*, 19(5), 891-894. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5150>
- Pérez, C. (2021). *Infografía, como estrategia para motivar el aprendizaje en Psicología Médica*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa]. Repositorio Facultad de Medicina UAS. <https://mdcs.medicina.uas.edu.mx/index.php/generacion-2021/>
- Pérez, V., & La Cruz, A. (2014). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria*. *Zona próxima*, (21), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Piaget, J. (1970). *Piaget's theory*. In P. Mussen. Carmichael's manual of child psychology.

- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2), 1-13.  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Ramírez, M. (2022). *Motivación académica y perspectiva temporal en estudiantes universitarios*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Rinaudo, M. C., de la Barrera, M. L., & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22), 1-19.  
<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/num%2022%20article%202%20ArticMotivparaREME.PDF>
- Rivera, H., Otiniano, N., & Goicochea, E. (2023). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/124073>
- Robbins, S., Coulter, M., & DeCenzo, D. (2018). *Fundamentals of management*. Pearson.
- Rodríguez, C., et. al. (2003). *Innovación Curricular; Metodología para la reestructuración de la oferta educativa en la UAS*. UAS.
- Rodríguez, C. (2012). *Proyecto Formación para implementar el Modelo Académico por Competencias Profesionales Integradas en la UAS*. SAU-UAS.
- Rogers, C. (1963). *The actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness*. M. R. Jones.
- Rogers, C. (1969). *Libertad y creatividad en la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, M., Castro, G., Quijano, R. & Zepeda, R. (2021). Afectaciones en la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa en tiempos de Pandemia. *Revista Relep*, 3(1), 68-93.  
<https://doi.org/10.46990/relep.2021.3.1.191>
- Ruíz, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), 61–89.  
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1488>

- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Pimentel, M. & Rendon, L. (2018). *Estrés académico en estudiantes del área de salud de la facultad de estudios superiores Iztacala*. [Trabajo de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]
- Salinas, H., Díaz, J., Álvarez, C. & Saucedo, M. (2022). Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 392-409. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1650/1560>
- Salinas, P. (2012). Metodología de la investigación científica. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes, 1, 182.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Schmelkes, C. (2000). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. Tesis, segunda edición. Oxford University Press. México.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson educación.
- Smith, A. & Jones, B. (2017). The use of case analysis in online education. *Journal of Online Learning*, 21(2), 45-59.
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184.
- Stover, J., Uriel, F., Freiberg, A., & Fernandez, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 15(1), 69-92. <https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/handle/11336/51393>
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y aprendizaje*. España: EDEBÉ.
- Tobón, M. (2010). *Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE. Bogotá Colombia
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 671-702). Thousand Oaks, CA, EE. UU: SAGE.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2014). *Diseño curricular del programa educativo: licenciatura en psicología modalidad escolarizada*. UAS.

- Universidad Autónoma de Sinaloa (2017). *Plan de desarrollo institucional consolidación global 2021*. UAS.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2021). *Plan de desarrollo institucional con visión de futuro 2025*. UAS.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2017). *Modelo educativo*. UAS.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2022). *Modelo educativo*. UAS.
- Urrea, Á., & Guillén, F. (2016). Motivación autodeterminada en deportistas colombianos con discapacidad visual. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (21), 131-155.
- Usán, P. & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., & Lens, W. (2004). Self-determination theory and motivational interviewing: Compatible or conflicting? *Journal of Clinical Psychology*, 60(3), 307-313. <https://doi.org/10.1002/jclp.10252>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899215000082>
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R, Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de investigación en psicología*, 11(2), 139-152. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3845>
- Vialart, M. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34(3).
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.  
Harvard University Press.

Zamora, M., Caldera, J. & Guzmán, M. (2021). Estrés académico y apoyo social en  
estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y  
Valores*, (11), 1-20.  
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

## ANEXOS

### Anexo 1. Formato entrevista a docentes



### ENTREVISTA ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS – PARA DOCENTES

Apreciado/da docente:

La siguiente entrevista tiene la finalidad de averiguar información importante respecto al uso de las estrategias didácticas en sus clases. La información proporcionada será estrictamente confidencial y los resultados abonan a la investigación estrategias didácticas y motivación educativa que se realiza en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud.

Indicaciones: Seleccione la(s) respuesta(s) que considere pertinente, marque con una X o escriba la respuesta.

<b>1. ¿Cuál es su grado académico?</b>			
Licenciatura	Maestría	Doctorado	Otro:

<b>2. ¿Es usted psicólogo?, en caso de que su respuesta sea no especifique cuál es su formación.</b>		
Si	No	Otra:

<b>3. ¿En qué semestres imparte clases?</b>								
1	2	3	4	5	6	7	8	9

**4. ¿Considera que las estrategias didácticas son útiles para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje?**

---

---

---

**5. Las estrategias didácticas deberían variar en complejidad conforme el estudiante pasa de un semestre a otro:**

---

---

---

**6. Las estrategias didácticas que usted utiliza como docente son las adecuadas?**

---

---

---

**7. Considera que las estrategias didácticas que emplea son suficientes para impartir las clases de su asignatura:**

---



---



---

**8. Considera necesario recibir capacitación sobre el uso de las estrategias didácticas:**

---



---



---

**9. Clasifica el orden de los siguientes criterios que utilizo para escoger una estrategia didáctica durante las clases en línea por consecuencia de COVID-19: el primer criterio como el más fuerte y el último como el menos fuerte.**

Ejemplo: a continuación, se muestran los criterios del a al d.

a. El objetivo de la lección	b. El contenido de la lección	c. El acceso a los recursos	d. El tamaño del grupo
------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	------------------------

Respuesta ejemplo:

c	d	a	b
---	---	---	---

Aquí su respuesta:

--	--	--	--

**10. Durante las clases en línea por COVID-19 ¿cuáles estrategias didácticas utilizó? Seleccione con una “X” todas las estrategias utilizadas.**

<input type="checkbox"/>	Exposición por parte del docente durante la clase.
<input type="checkbox"/>	Exposición por parte de los estudiantes durante la clase.
<input type="checkbox"/>	Resumen o control de lectura.
<input type="checkbox"/>	Aprendizaje basado en problemas (a partir de un caso clínico analizar diversas problemáticas para buscar soluciones).
<input type="checkbox"/>	Mapa mental (es un diagrama en el que se reflejan los puntos o ideas centrales de un tema, estableciéndose relaciones entre ellas mediante la utilización y combinación de formas, colores y dibujos).
<input type="checkbox"/>	Mapa conceptual (permite fomentar la capacidad de organización y síntesis, consiste en que el aprendizaje se lleva a cabo a través de la asimilación de nuevos conceptos y proposiciones).
<input type="checkbox"/>	Lluvia de ideas (esta estrategia tiene por objetivo la generación de ideas originales de manera grupal, en un ambiente agradable y propicio para ello).
<input type="checkbox"/>	Panel de discusión (busca generar un diálogo entre los estudiantes sobre una temática determinada).

- \_\_\_\_\_ Rompecabezas (el docente actúa como guía del proceso, siendo los estudiantes quienes asumen el protagonismo de la clase, leyendo y analizando textos breves para luego discutirlos con sus compañeros y sintetizar las ideas más relevantes del tema).
  - \_\_\_\_\_ Juego de roles (es una estrategia en la que se simula una situación de la vida real).
  - \_\_\_\_\_ Ensayo (texto escrito en prosa, generalmente breve, que expone la interpretación personal, análisis o evaluación del autor sobre un tema en específico).
  - \_\_\_\_\_ Infografía
  - \_\_\_\_\_ Caso clínico
  - \_\_\_\_\_ Lectura selectiva (análisis de lectura rápida, pero a la vez detenida, que permite identificar detalles específicos del texto y/o párrafo).
  - \_\_\_\_\_ Entrevista (situación controlada [de comunicación] en la que una persona, el entrevistador, realiza una serie de preguntas a otra persona, el entrevistado).
  - \_\_\_\_\_ Portafolio de evidencias
- Otra:

---



---

**11. Cual o cuales estrategias didácticas utilizadas por usted considera que motivan más a sus estudiantes durante las clases virtuales?**

---



---



---

**12. Clasifica el orden de los siguientes criterios que utilizo para escoger una estrategia didáctica durante las clases presenciales: el primer criterio como el más fuerte y el último como el menos fuerte.**

Ejemplo: a continuación, se muestran los criterios del a al d.

a. El objetivo de la lección	b. El contenido de la lección	c. El acceso a los recursos	d. El tamaño del grupo
------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	------------------------

Respuesta ejemplo:

c	d	a	b
---	---	---	---

Aquí su respuesta:

--	--	--	--

**13. Durante las clases presenciales en el grupo de clínica ¿cuáles estrategias didácticas utiliza? Seleccione con una “X” todas las estrategias utilizadas.**

- \_\_\_\_\_ Exposición por parte del docente durante la clase.
- \_\_\_\_\_ Exposición por parte de los estudiantes durante la clase.
- \_\_\_\_\_ Resumen o control de lectura.
- \_\_\_\_\_ Aprendizaje basado en problemas.
- \_\_\_\_\_ Mapa mental.

- \_\_\_\_\_ Mapa conceptual.
- \_\_\_\_\_ Lluvia de ideas.
- \_\_\_\_\_ Panel de discusión.
- \_\_\_\_\_ Rompecabezas.
- \_\_\_\_\_ Juego de roles.
- \_\_\_\_\_ Ensayo.
- \_\_\_\_\_ Infografía
- \_\_\_\_\_ Caso clínico
- \_\_\_\_\_ Lectura selectiva.
- \_\_\_\_\_ Entrevista.
- \_\_\_\_\_ Portafolio de evidencias

Otra:

---

---

**14. Cual o cuales estrategias didácticas utilizadas por usted considera que motivan más a sus estudiantes durante las clases presenciales?**

---

---

---

---

Fuente: Elaboración propia (2023)

¡Gracias por su participación!

Anexo 2. Formato cuestionario para estudiantes sobre las estrategias didácticas y motivación

1.



**CUESTIONARIO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS –PARA ESTUDIANTES**

**Apreciado/da estudiante:**

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de averiguar información importante respecto al uso de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en sus clases. La información proporcionada será estrictamente confidencial y los resultados abonan a la investigación estrategias didácticas y motivación educativa que se realiza en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud.

Datos generales	
Edad:	Género: Hombre ( ), Mujer ( ), Prefiero no mencionarlo ( ). Otro: _____

Indicaciones: Seleccione la(s) respuesta(s) que considere pertinente, marque con una X o escriba la respuesta.

1. Durante las clases en línea por COVID-19 ¿cuáles estrategias didácticas utilizaron los docentes?
<input type="checkbox"/> Exposición por parte del docente durante la clase.
<input type="checkbox"/> Exposición por parte de los estudiantes durante la clase.
<input type="checkbox"/> Resumen o control de lectura.
<input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas (a partir de un caso clínico analizar diversas problemáticas para buscar soluciones).
<input type="checkbox"/> Mapa mental (es un diagrama en el que se reflejan los puntos o ideas centrales de un tema, estableciéndose relaciones entre ellas mediante la utilización y combinación de formas, colores y dibujos).
<input type="checkbox"/> Mapa conceptual (permite fomentar la capacidad de organización y síntesis, consiste en que el aprendizaje se lleva a cabo a través de la asimilación de nuevos conceptos y proposiciones).
<input type="checkbox"/> Lluvia de ideas (esta estrategia tiene por objetivo la generación de ideas originales de manera grupal, en un ambiente agradable y propicio para ello).
<input type="checkbox"/> Panel de discusión (busca generar un diálogo entre los estudiantes sobre una temática determinada).
<input type="checkbox"/> Rompecabezas (el docente actúa como guía del proceso, siendo los estudiantes quienes asumen el protagonismo de la clase, leyendo y analizando textos breves para luego discutirlos con sus compañeros y sintetizar las ideas más relevantes del tema).
<input type="checkbox"/> Juego de roles (es una estrategia en la que se simula una situación de la vida real).
<input type="checkbox"/> Ensayo (texto escrito en prosa, generalmente breve, que expone la interpretación personal, análisis o evaluación del autor sobre un tema en específico).
<input type="checkbox"/> Infografía
<input type="checkbox"/> Caso clínico
<input type="checkbox"/> Lectura selectiva (análisis de lectura rápida, pero a la vez detenida, que permite identificar detalles específicos del texto y/o párrafo).

\_\_\_\_\_ Entrevista (situación controlada [de comunicación] en la que una persona, el entrevistador, realiza una serie de preguntas a otra persona, el entrevistado).

\_\_\_\_\_ Portafolio de evidencias

Otra:

**2. Durante las clases del 7mo. semestre ¿cuáles estrategias didácticas utilizan los docentes?**

\_\_\_\_\_ Exposición por parte del docente durante la clase.

\_\_\_\_\_ Exposición por parte de los estudiantes durante la clase.

\_\_\_\_\_ Resumen o control de lectura.

\_\_\_\_\_ Aprendizaje basado en problemas

\_\_\_\_\_ Mapa mental

\_\_\_\_\_ Mapa conceptual

\_\_\_\_\_ Lluvia de ideas

\_\_\_\_\_ Panel de discusión

\_\_\_\_\_ Rompecabezas

\_\_\_\_\_ Juego de roles

\_\_\_\_\_ Ensayo

\_\_\_\_\_ Infografía

\_\_\_\_\_ Caso clínico

\_\_\_\_\_ Lectura selectiva

\_\_\_\_\_ Entrevista

Otra:

**3. ¿De las estrategias didácticas enlistadas en la pregunta anterior, habrá alguna que no conozca?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. ¿Considera que las estrategias didácticas que emplean los docentes en el grupo de clínica son suficientes?**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------	---------------	--------------------------

**5. ¿Considera que las estrategias didácticas son útiles para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje?**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------	---------------	--------------------------

**Indicaciones:** Seleccione la respuesta que considere pertinente, marque con una X, las siguientes se muestran como afirmaciones por favor responder con total sinceridad, tomando en cuenta los siguientes indicadores:

	Nunca 1	Raramente 2	A veces 3	A menudo 4	Siempre 5
6. Me gusta elaborar resúmenes y realizar lecturas previas a la clase	1	2	3	4	5
7. Me intereso en participar en actividades que designa el docente con el objetivo de promover el trabajo en equipo	1	2	3	4	5
8. Me gustan las actividades que implican trabajo en equipo	1	2	3	4	5
9. Me motivo a participar y dar mi punto de vista cuando los docentes de clínica lo solicitan porque me parece interesante como abordan los temas y la apertura a discusión.	1	2	3	4	5
10. Considero que la lluvia de ideas es una buena estrategia y me gusta que mis docentes la utilicen para retomar contenidos previos.	1	2	3	4	5
11. Me gustan más las clases en donde el docente expone el contenido del tema a tratar.	1	2	3	4	5
12. Cuando expongo algún tema suelo dominar el contenido ya que me intereso por consultar diversas fuentes y no solo la que proporciona el profesor.	1	2	3	4	5
13. Mis docentes me motiva a participar en clase	1	2	3	4	5

**Indicaciones:** Seleccione la(s) respuesta(s) que considere pertinente, marque con una X o escriba la respuesta.

<b>14. Consideras que se aprende más en clases:</b>	
Presenciales	En línea

<b>15. ¿Alguno de los docentes que te imparten clases en el 7mo semestre, te impartieron clases en línea durante la pandemia?</b>	
Si	No

<b>16. ¿Consideras que las estrategias didácticas que utilizaron los docentes en clases en línea son las mismas que utilizan en clases presenciales?</b>	
Si	No
¿Por qué?	

<hr/> <hr/> <hr/>
-------------------

**17. ¿Cuáles estrategias didácticas utiliza el docente para promover el trabajo en equipo?**

---

---

---

**18. ¿Cómo consideras que influye el docente en tu motivación en el desarrollo de una clase?**

---

---

---

**19. De las estrategias didácticas que utilizan tus docentes ¿Cuál o cuáles te motiva más para trabajar en clase?**

---

---

---

**20. ¿De las 6 materias que te imparten en este semestre, en cual te sientes mayormente motivado al momento de tomar la clase y por qué?**

---

---

---

Fuente: elaboración propia (2023), con datos retomados del libro didácticas de Flores et al. (2017) y de los programas de las materias de los grupos de clínica de la facultad de psicología.

¡Gracias por su participación!

Anexo 3. Formato escala de motivación educativa (EME28) Escala de motivación educativa EME-28 de Nuñez, Albo, Navarro y Grijalvo, 2006) para la modalidad virtual



**Escala de Motivación Educativa (EME-28)**

Apreciado/da estudiante:

El presente instrumento es una escala de apreciación, la cual tiene como finalidad explorar la motivación educativa, la información que proporciona es confidencial, los resultados de esta escala abonan a la investigación estrategias didácticas y motivación educativa que se realiza en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud.

Más concretamente, se le ruega que conteste con sinceridad a las preguntas que se formulan. El valor, interés y utilidad del estudio quedan condicionados por la veracidad de la información recogida y por la fidelidad en el momento de reflejar la realidad de la situación estudiada.

Datos generales	
Edad:	Género: Hombre ( ), Mujer ( ), Prefiero no mencionarlo ( ). Otro: _____

Instrucciones:						
Por favor indica con una X sobre el número, en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que asistes a la universidad.						
No se corresponde en absoluto 1	Se corresponde muy poco 2	Se corresponde un poco 3	Se corresponde medianamente 4	Se corresponde bastante 5	Se corresponde mucho 6	Se corresponde totalmente 7

¿Por qué asistí a la universidad durante la modalidad virtual?							
1.- Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2.- Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3.- Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4.- Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
5.- Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
6.- Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7.- Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	6	7
8.- Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9.- Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
10.- Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
11.- Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7

12.- En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería continuar en ella.	1	2	3	4	5	6	7
13.- Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14.- Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5	6	7
15.- Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	1	2	3	4	5	6	7
16.- Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17.- Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18.- Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
19.- No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
20.- Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21.- Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22.- Para tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23.- Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24.- Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25.- Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26.- No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
27.- Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28.- Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Fuente: Escala de motivación educativa EME-28 de Nuñez, Albo, Navarro y Grijalvo, (2006).

¡Gracias por su participación!

Anexo 4. Formato escala de motivación educativa (EME28) Escala de motivación educativa EME-28 de Nuñez, Albo, Navarro y Grijalvo, 2006) para la modalidad presencial



**Escala de Motivación Educativa (EME-28)**

Apreciado/da estudiante:

El presente instrumento es una escala de apreciación, la cual tiene como finalidad explorar la motivación educativa, la información que proporciona es confidencial, los resultados de esta escala abonan a la investigación estrategias didácticas y motivación educativa que se realiza en la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud.

Más concretamente, se le ruega que conteste con sinceridad a las preguntas que se formulan. El valor, interés y utilidad del estudio quedan condicionados por la veracidad de la información recogida y por la fidelidad en el momento de reflejar la realidad de la situación estudiada.

Datos generales	
Edad:	Género: Hombre ( ), Mujer ( ), Prefiero no mencionarlo ( ). Otro: _____

Instrucciones:						
Por favor indica con una X sobre el número, en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que asistes a la universidad.						
No se corresponde en absoluto 1	Se corresponde muy poco 2	Se corresponde un poco 3	Se corresponde medianamente 4	Se corresponde bastante 5	Se corresponde mucho 6	Se corresponde totalmente 7

¿Por qué vas a la universidad?							
1.- Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2.- Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3.- Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4.- Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
5.- Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
6.- Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7.- Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	6	7
8.- Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9.- Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
10.- Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
11.- Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7

12.- En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería continuar en ella.	1	2	3	4	5	6	7
13.- Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14.- Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5	6	7
15.- Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	1	2	3	4	5	6	7
16.- Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17.- Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18.- Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
19.- No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
20.- Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21.- Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22.- Para tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23.- Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24.- Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25.- Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26.- No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
27.- Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28.- Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Fuente: Escala de motivación educativa EME-28 de Nuñez, Albo, Navarro y Grijalvo, (2006).

¡Gracias por su participación!

## Anexo 5. Formato registro de observación no participante



### Registro de observación

**Instrucciones:** A continuación, seleccione la respuesta que considere se asemeje más a su autocrítica y percepción según el criterio.

Fecha:	Hora de inicio:	Hora final:			
Grupo:	Materia impartida:				
Nombre de docente:					
Criterio	Cumplimiento				Observación
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	
<b>Docente</b>					
1.El docente implementa estrategia didáctica en su clase.					
2.El docente pone en práctica de manera adecuada y con instrucciones clara la estrategia didáctica que trabaja en clase.					
3.El docente cuenta con material didáctico para impartir la clase.					
4.La estrategia didáctica que implementa el docente promueven la motivación.					
5.El docente tiene buena actitud ante la respuesta del trabajo de los estudiantes dentro el aula.					
6.El docente se observa frustrado o cansado durante la clase que está impartiendo.					
7.¿Qué estrategia o estrategias implementa el docente?					
<b>Estudiante</b>					
8.Los estudiantes presentan atención a la clase.					
9.Los estudiantes participan durante la clase sin que el docente lo solicite.					
10.Los estudiantes participan durante la clase por que el docente lo solicita.					
11.Se le observa a los estudiantes interesados por la clase.					
Observaciones generales:					

Fuente: elaboración propia (2023).



# MAESTRIA EN DOCENCIAS EN CIENCIAS DE LA SALUD

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA  
FACULTAD DE MEDICINA



## CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo \_\_\_\_\_, docente de la Facultad de Psicología, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: Motivación académica y estrategias didácticas en estudiantes de psicología en clases virtuales y presenciales, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como docente no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, y no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Lugar y Fecha: Facultad de psicología, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, Culiacán Sinaloa.

Nombre y firma del docente participante: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del investigador: Psic. Samanta Crisel Gómez Saucedo.

Anexo 7. Formato consentimiento informado estudiantes



# MAESTRIA EN DOCENCIAS EN CIENCIAS DE LA SALUD

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA

FACULTAD DE MEDICINA



## CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo estudiante de la facultad de psicología del grupo \_\_\_\_\_ de clínica del 7mo. Semestre, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: Motivación académica y estrategias didácticas en estudiantes de psicología en clases virtuales y presenciales, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

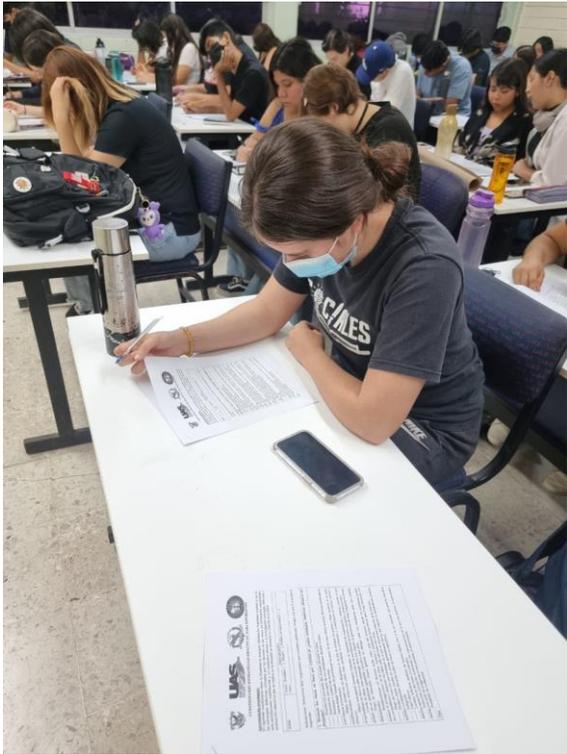
- Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como alumno o profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Lugar y Fecha: Facultad de psicología, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, Culiacán Sinaloa.

Nombre y firma del investigador: Psic. Samanta Crisel Gómez Saucedo.

Nombre y firma del jefe de grupo: \_\_\_\_\_

Anexo 8. Evidencia de la aplicación de instrumentos a estudiantes



Anexo 9. Evidencia de imágenes durante la observación no participante

