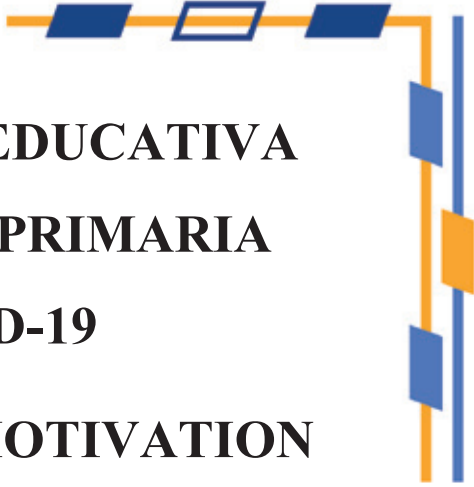




4. EL TIPO DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA DURANTE LA COVID-19

THE TYPE OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS DURING COVID-19

Cinthia Hernández Vázquez⁷

Fecha recibida: 09/12/2021

Fecha aprobada: 23/12/2021

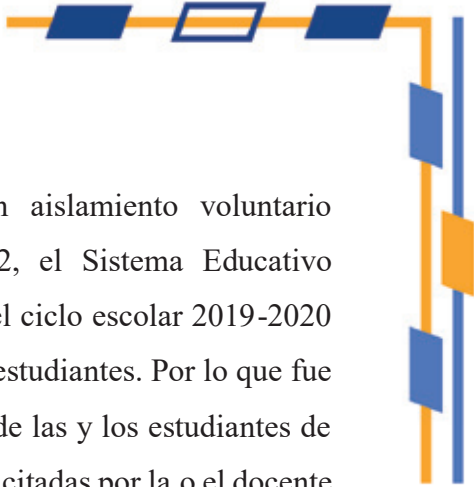
Congreso Internacional de Investigación en Educación – CIINED – 2021

Derivado del proyecto: Impacto de la Implementación de Sistemas Gamificados en Educación Primaria. Estudio Cuasiexperimental con Estudiantes de Zonas Rurales.

Institución financiadora: Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano.

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.

⁷ Licenciatura en Educación Primaria, Escuela Normal Experimental Huajuapán, Maestría en Calidad de la Educación Básica y Media Superior. Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano, Maestro frente a Grupo en Educación Primaria. SEP, cinthia.hernandez.vazquez09@gmail.com



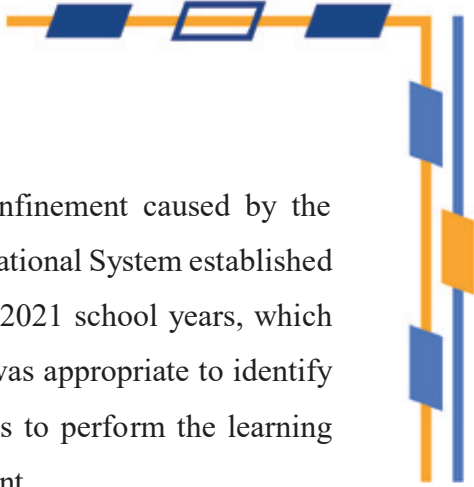
RESUMEN

Después de que el Gobierno Mexicano decretara un aislamiento voluntario ocasionado por la pandemia derivada del virus SARS-CoV-2, el Sistema Educativo Mexicano estableció la modalidad educativa a distancia durante el ciclo escolar 2019-2020 y 2020-2021, lo cual implicó un reto de adaptación para las y los estudiantes. Por lo que fue oportuno identificar los factores determinantes de la motivación de las y los estudiantes de educación primaria para realizar las actividades de aprendizaje solicitadas por la o el docente durante el confinamiento voluntario.

Mediante un diseño metodológico descriptivo, retrospectivo, no experimental y un enfoque cuantitativo, se aplicó a una muestra de 233 estudiantes de la zona rural del Estado de Puebla, México una escala de nuevo diseño tipo Likert sometida a evidencias de validez por medio del análisis de fiabilidad según el coeficiente Alfa de Cronbach y el análisis factorial exploratorio que derivó en la identificación de cuatro componentes motivacionales: *factores personales, factores sociales, recompensas de tipo informativo y recompensas de control.*

Al encontrar que los *factores personales* de la motivación intrínseca fue el componente con mayor impacto, es posible concluir que a) estos factores determinaron la ejecución de las actividades académicas y b) es pertinente desarrollar estrategias educativas transversales centradas en la autoestima, el autoconcepto y la expectativa de éxito para procurar el desarrollo personal de las y los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Motivación, Motivación intrínseca, Motivación extrínseca, Aprendizaje, Estudiante de educación primaria.*



ABSTRACT

After the Mexican Government decreed a voluntary confinement caused by the pandemic derived from the SARS-CoV-2 virus, the Mexican Educational System established the distance education modality during the 2019-2020 and 2020-2021 school years, which implied a challenge of adaptation for the students. Therefore, it was appropriate to identify the determinants of the motivation of elementary school students to perform the learning activities requested by the teacher during the voluntary confinement.

Using a descriptive, retrospective, non-experimental methodological design and a quantitative approach, a newly designed Likert-type scale was applied to a sample of 233 students from the rural area of the State of Puebla, Mexico, and subjected to evidence of validity through reliability analysis according to Cronbach's Alpha coefficient and exploratory factor analysis, which resulted in the identification of four motivational components: personal factors, social factors, informative rewards and control rewards.

Finding that the personal factors of intrinsic motivation was the component with the greatest impact, it is possible to conclude that a) these factors determined the execution of academic activities and b) it is pertinent to develop cross-cutting educational strategies focused on self-esteem, self-concept, and expectation of success to ensure the personal development of students.

KEYWORDS: *Motivation, Intrinsic motivation, Extrinsic motivation, Learning, Elementary education student.*

INTRODUCCIÓN

Durante los ciclos escolares del Sistema Educativo Mexicano comprendidos entre marzo de 2019 y agosto de 2021 se suscitó un escenario socioeducativo crítico por la contingencia sanitaria debido a la COVID-19. La escuela mexicana tuvo que implementar diferentes estrategias de atención a las y los estudiantes de educación inicial, básica y media superior: la estrategia “Aprende en casa” con clases grabadas y transmitidas por los canales de televisión abierta; las clases virtuales a través de diversas plataformas digitales; la aplicación de cuadernillos de trabajo distribuidos entre la población estudiantil y la mediación educativa de los padres, madres, tutores y cuidadores a través de WhatsApp.

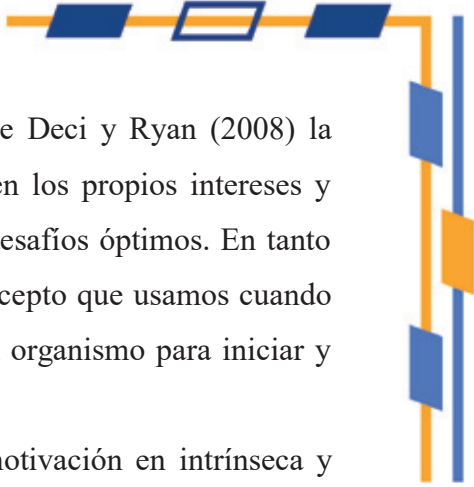
Este entorno educativo complejo derivó en una inconsistencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al parecer, fue difícil asegurar la enseñanza en términos de efectividad docente, en tanto que, no fue posible articular un proceso de seguimiento y evaluación al desarrollo de las actividades de aprendizaje encomendadas al estudiante.

No obstante, algunos estudiantes reportaron a su tiempo y modo evidencias de la ejecución de estas tareas, lo que generó debido a la intervención docente en educación primaria el cuestionamiento ¿Qué factores motivaron a los estudiantes de educación primaria para realizar las actividades de aprendizaje solicitadas durante el periodo de ejecución de la modalidad educativa a distancia debido a la COVID-19?

De manera que, la presente investigación se desarrolló con el objetivo de *identificar los factores determinantes de la motivación de las y los estudiantes de educación primaria para realizar las actividades de aprendizaje solicitadas por él y la docente durante la implementación de la educación a distancia por la COVID-19*. Bajo la hipótesis de que los factores personales motivaron a dichos estudiantes a realizar las actividades solicitadas; donde: $Vd = \text{Ejecución de las actividades de aprendizaje}$.

$Vi = \text{Factores personales del y la estudiante de primaria}$.

En este sentido, plantear un estudio basado en la motivación de los estudiantes requirió optar por un cuerpo teórico con el supuesto de que esta influye en el comportamiento del estudiante. En palabras de Teixes (2015) esto se da porque “El impacto de la motivación en la productividad es evidente. La motivación es el factor individual más importante en el aprendizaje y los cambios de comportamiento” (p. 20).



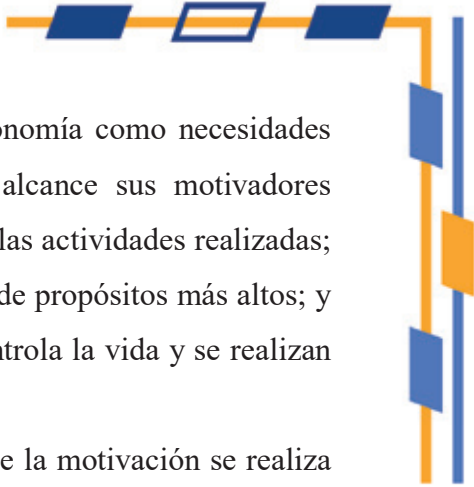
Bajo el sustento de la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2008) la motivación consiste en la propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos. En tanto que Palmero et al. (2011) propone que la motivación “es un concepto que usamos cuando queremos describir las fuerzas que actúan sobre, o dentro de, un organismo para iniciar y dirigir la conducta de este” (p. 10)

Al respecto, Gallardo y Camacho (2010) clasifican la motivación en intrínseca y extrínseca. La primera, caracterizada por el cumplimiento de una necesidad asociada a factores personales de tipo cognitivo y psicoafectivo de la persona; es decir, a los pensamientos, sentimientos y relaciones afectivas del sujeto. De manera que, se basan en las expectativas que el sujeto tenga sobre un asunto en particular y se asocian a los procesos del desarrollo de la personalidad, tales como el autoconcepto, la autoestima, la competencia, la autodeterminación y la autoeficacia.

Asimismo, la motivación intrínseca también se asociará a factores sociales, entendidos como la expresión de la personalidad del sujeto ante otra persona o situación, así como al sentido de pertenencia que tiene a algún grupo o colectividad y la necesidad de competencia o emulación. Mientras que la motivación extrínseca estará condicionada por una recompensa con dos posibles funciones: *a) de tipo informativo*, como los refuerzos verbales y *b) de control*, por ejemplo, la promesa de un bono o la obtención de una calificación (Gallardo y Camacho, 2010).

Sobre este binomio establecido entre motivación intrínseca y extrínseca, Ryan y Deci (2000) consideran que es posible debido a que, el ser humano posee necesidades relacionadas con la competencia y el control, asociadas a lo intrínseco; mientras que, existen determinados eventos para lograr la satisfacción de dichos requerimientos innatos, es decir, que a pesar de que los seres humanos son inherentemente proactivos, es necesario que el entorno externo apoye esto.

Aunado a lo anterior, McGregor (2006) plantea que, dentro de los factores intrínsecos de motivación con relación a la acción individual se encuentra el sentido del logro, así como el aprendizaje y sensaciones resultantes del propio esfuerzo de la persona, por lo que, se requerirá que en ocasiones se dé al estudiante la oportunidad de elegir el nivel de dificultad de las actividades a realizar y el equipo con el que colaborará.



En este sentido, la competencia, la vinculación y la autonomía como necesidades básicas psicológicas serán necesarias para que cada persona alcance sus motivadores internos. La competencia referirá a la efectividad que se logra en las actividades realizadas; la vinculación, a las relaciones sociales saludables y la búsqueda de propósitos más altos; y la autonomía se entenderá como la necesidad de saber que se controla la vida y se realizan acciones en consonancia con el sistema de valores de cada uno.

Aunado a estos elementos, Vallerand (1997) considera que la motivación se realiza en tres niveles, el global relacionado con la personalidad del individuo; el contextual referido a los factores sociales que influyen en la persona como su nivel cultural o su trabajo; y el situacional en el que se ubican acontecimientos específicos que no se repiten, de esta forma, los tres niveles propuestos estarán vinculados con las necesidades psicológicas y entre sí.

A partir de esto, Stover et al. (2017) mencionan que “En función de su satisfacción se favorece la existencia de distintos tipos de motivación: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A)” (p. 107). La importancia de esto radica en la vinculación que se plantea entre los niveles jerárquicos de la motivación y las necesidades psicológicas de cada estudiante. De esta manera, se debe hacer una vinculación entre las emociones y el desempeño que muestra un estudiante, para que mediante el diseño e implementación de las actividades de aprendizaje se le lleve a un estado de flujo (Csikszentmihalyi, 2010).

En este sentido, el estado de flujo será un proceso dinámico que requiere la interacción entre el desafío y la habilidad, la fusión entre acción y atención y la concentración en la tarea encomendada y lleva a que las actividades produzcan placer por la vivencia y no por el resultado. En palabras de Salanova et al. (2005) “La satisfacción no se encuentra en los resultados, sino en el proceso de la actividad en su conjunto, lo cual permite una sensación más prolongada” (p. 90).

No obstante, para que una actividad logre que las y los estudiantes lleguen a este estado, se requiere que el docente reconozca las habilidades, conocimientos y actitudes de estos y establezca un equilibrio entre ellas y el nivel de dificultad que representan las actividades, de manera que el reto presentado incremente gradualmente de acuerdo con el avance en la comprensión de las y los estudiantes.

MATERIAL Y MÉTODOS

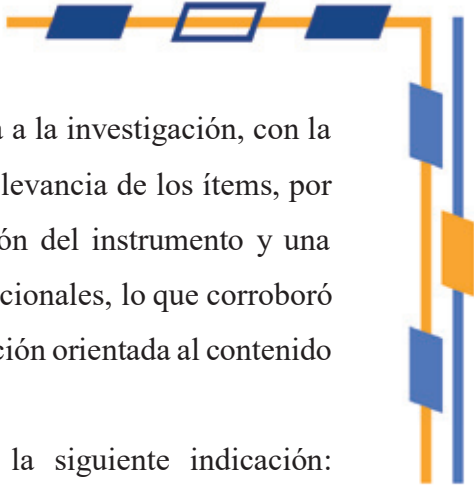
Durante la fase de diseño de esta investigación se optó por un enfoque metodológico cuantitativo, de tipo no experimental, transeccional, descriptivo y retrospectivo (Navarro et al., 2017, Ato et al., 2013; Cohen et al., 2012; Gay, et al., 2012 y Reidl, 2012), debido a que se pretendió describir la percepción de los estudiantes de primaria sobre su situación motivacional durante el periodo de clases a distancia, para identificar el tipo de motivación que tuvo mayor impacto en la ejecución de las actividades de aprendizaje durante el periodo de confinamiento.

Los participantes de la investigación fueron estudiantes de tercer a sexto grado pertenecientes a escuelas de educación primaria ubicadas en alguna zona rural de la Región de Desarrollo Educativo Atlixco (CORDE 16), Puebla, México, que contaron con el consentimiento de sus padres y acceso a algún aparato electrónico con conectividad que le permitiera contestar el instrumento propuesto.

Por lo que, para la elección de la muestra se prefirió una técnica de muestreo no probabilístico por juicio experto (Pimienta Lastra, 2000 y Salinas Martínez 2004), de manera que se solicitó a directores o docentes de primarias específicas que representaran las escuelas de organización completa y multigrado la difusión del instrumento de investigación en los grados escolares antes mencionados.

De tal modo, se contó con la colaboración de un total de 233 participantes, procedentes de cinco escuelas primarias federales ubicadas en diferentes comunidades, de los cuales 120 fueron mujeres y 113 hombres, 64 se encontraban cursando tercer grado, 31 cuarto, 108 quinto y 30 sexto, su edad osciló entre los siete y 11 años, con una media de 9.27, una mediana de 9 y una moda de 10 años.

El instrumento empleado dirigido a estudiantes fue diseñado *ad hoc* para una segunda fase de la investigación, su diseño requirió la revisión de una amplia bibliografía con la finalidad de precisar las características y componentes de la motivación e identificar los constructos más relevantes de la dimensión. Los 23 ítems (reactivos) que aportaban la información suficiente para medir la frecuencia con la que los estudiantes realizaban las aseveraciones presentadas, fueron agrupados en una escala tipo Likert de diseño propio con cinco valores, donde el uno significó nunca y el cinco siempre.



La primera propuesta fue revisada por una persona externa a la investigación, con la finalidad de que valorara la claridad, pertinencia, adecuación y relevancia de los ítems, por lo que posterior a sus recomendaciones se realizó una adecuación del instrumento y una prueba piloto a 50 estudiantes con las mismas características poblacionales, lo que corroboró la comprensión de los ítems y permitió obtener evidencia de validación orientada al contenido de la prueba (AERA, et al., 2018).

De esta manera, el instrumento se implementó bajo la siguiente indicación: *Selecciona la casilla con la opción que más se adapta a tu participación en las actividades organizadas por tu maestra o maestro durante el ciclo escolar pasado trabajado en una modalidad educativa a distancia*. Es preciso mencionar que, se optó por este tipo de instrucciones con el objetivo de disminuir la deseabilidad social por parte de los participantes, de manera que la medición no solo recuperó la frecuencia de una conducta, sino la percepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos y su motivación educativa.

Posterior a la recolección de datos, se hizo una importación de estos a través del software *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS) para Windows versión 26, donde se realizó la matriz de datos general, se colocaron los valores de la codificación y se procedió a realizar un análisis exploratorio de los datos con el fin de detectar errores y de esta forma realizar un análisis descriptivo, de consistencia interna y factorial exploratorio.

En este sentido, con la finalidad de identificar la fiabilidad del instrumento, es decir la precisión de la medicación, se realizó una prueba de consistencia interna a partir del Coeficiente Alfa de Cronbach (Barrios y Cosculluela, 2013; Celina y Campo, 2005; Aiken, 2003; Cortina, 1993 y Cronbach, 1951), debido a que no fue posible realizar una segunda aplicación a los mismos participantes que permitiera implementar un coeficiente de estabilidad o equivalencia. De esta manera, a partir de la covarianza entre los ítems se evaluó la correlación ítem-total, la correlación al cuadrado o varianza explicada y el valor de fiabilidad si se eliminaba el reactivo (véase Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de elementos
.902	.907	23

Una vez realizado el proceso de análisis de consistencia interna, se procedió a realizar un Análisis Factorial Exploratorio (Kim y Mueller, 1978 y Edwards, 2011) con la finalidad de identificar el número de factores e ítems de su composición y explicar así la varianza común del total de ítems analizados en relación con el resto de ellos y la relación existente instrumento-teoría.

Para ello, se comprobó el grado de adecuación del instrumento a través del cálculo de la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) cuyo resultado fue .887 y mostró una adecuación satisfactoria (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), lo que significa que las correlaciones parciales entre las variables son pequeñas y es viable realizar el análisis factorial y así asegurar la fiabilidad de la escala para ser replicada.

Posterior a esto, se optó por un método de estimación denominado factorización de ejes principales (Fabrigar et al. 1999) y ubicado dentro del método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO), basado en la extracción de cuatro factores fijos, a partir de una rotación oblicua con criterio Oblimin directo, ya que los factores se encuentran interrelacionados.

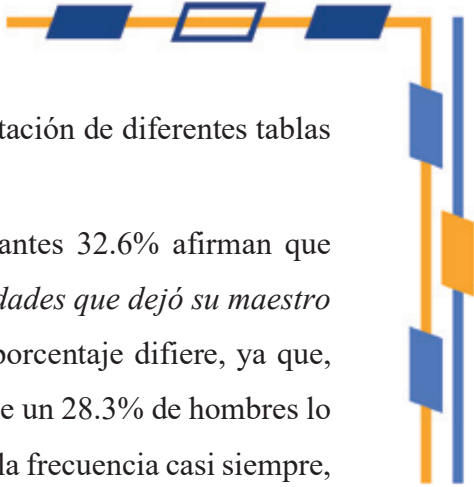
Lo que mostró en la solución final que los ítems tenían una correlación variable-factor (coeficiente patrón) superior a .344 dentro de su componente y proporciones de variabilidad de acuerdo con los factores comunes (comunalidades) mayores a .316, esto significa que los ítems guardan una relación entre sí de acuerdo con el componente teórico que los agrupa (véase Tabla 2).

Tabla 2. Reporte de datos a partir del Análisis Factorial Exploratorio

No. Componente (Factor)	Componente Teórico	Sumas de cargas al cuadrado % acumulado	Autovalores iniciales totales	Ítems
C1	Factores Personales	31.771	7.823	1.1-1.13
C2	Factores Sociales	39.713	2.326	2.14-2.18
C3	Recompensa de tipo informativo	44.239	1.516	3.19-3.21
C4	Recompensa de control	47.392	1.135	4.22-4.23

RESULTADOS

Con base en los resultados obtenidos en el Análisis Factorial Exploratorio, se determinó que los *factores personales* era el componente uno, seguido por los *factores sociales*, ambos pertenecientes a la dimensión de *motivación intrínseca*, por lo que, a efectos de este texto solamente se presentarán y analizarán los resultados de los ítems



correspondientes a los factores personales, con base en la interpretación de diferentes tablas de frecuencia, tablas cruzadas y correspondencias simples.

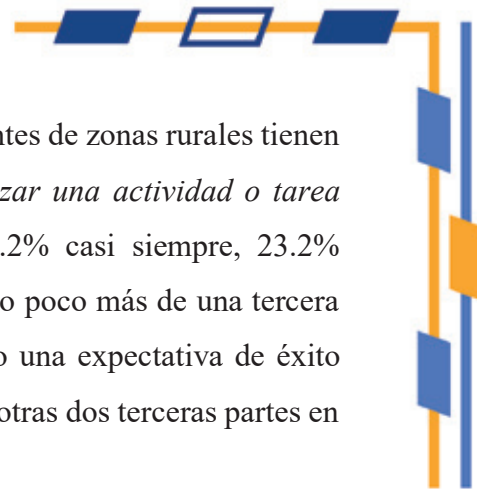
En este sentido, según la percepción de las y los estudiantes 32.6% afirman que siempre *se esforzaron cada vez más al realizar las tareas y actividades que dejó su maestro (a)*, no obstante, de acuerdo con el sexo de los participantes el porcentaje difiere, ya que, mientras que un 36.7% de mujeres se esforzaron siempre solamente un 28.3% de hombres lo realizó, situación que coloca a un 33.9% de las y los estudiantes en la frecuencia casi siempre, 30.5% en “regularmente”, “2.1% en casi nunca” y 0.9% en “nunca”.

Asimismo, la tercera parte de las y los estudiantes afirman haber cumplido siempre las actividades o tareas solicitadas, sin importar como se sentían, lo que significa que más del 50% *no entregaron por lo menos alguna actividad o tarea durante el periodo de clases a distancia*. Respecto a esto, 35.8% de las mujeres siempre entregaron las actividades o tareas, mientras que solo 30.1% de los hombres realizaron esta acción, situación que difiere en la frecuencia “casi siempre” donde se encuentra un 39.8% de los hombres en comparación con el 35% de las mujeres que ahí se ubican.

Por otra parte, se identifica que 74 participantes de tercer a quinto grado consideraron casi siempre *participar fácilmente en nuevas actividades organizadas por su maestro (a), aunque estas fueran difíciles*, mientras que, en sexto grado la frecuencia más alta fue regularmente con 12 estudiantes, situación que coloca a las y los estudiantes de sexto grado en una frecuencia más baja con respecto a los otros grados.

A nivel general, 35.19% de las y los estudiantes mencionan haber participado casi siempre en las actividades mientras que solo un 18.02% de estos lo hicieron siempre, lo que muestra que *menos de una quinta parte de las y los estudiantes fueron aquellos que sin importar el grado de dificultad de las actividades participaron fácilmente*.

Respecto a la opinión que tuvieron las y los participantes al *entender lo divertido de participar en las actividades organizadas por el maestro (a), aunque estas fueran difíciles* se encontró que solamente 22.1% de las mujeres y 29.2% de los hombres consideraron siempre haber entendido lo divertido de estas. De la misma forma, con un 38.19% la frecuencia “regularmente” concentró la mayoría de las respuestas de las y los estudiantes y muestra un porcentaje similar entre los 45 hombres y 44 mujeres que eligieron esta opción.



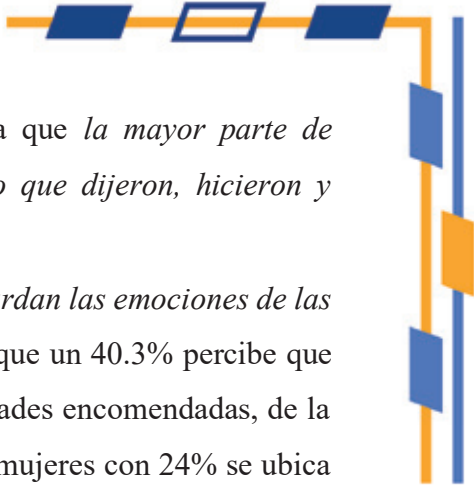
Asimismo, en cuanto a la percepción que las y los estudiantes de zonas rurales tienen sobre su *expectativa de éxito*, 37.8% respondieron que *al realizar una actividad o tarea siempre esperaron terminarla con éxito*, mientras que un 35.2% casi siempre, 23.2% regularmente, 1.7% casi nunca y 2.1% nunca, de manera que solo poco más de una tercera parte de la cual 33.6% eran hombres y 41.7% mujeres mantuvo una expectativa de éxito sobre las tareas encomendadas por los docentes, mientras que las otras dos terceras partes en ocasiones realizó las actividades sin esperar concluir las.

Referente a la *comprensión de la intención de aprendizaje*, 45 estudiantes mencionaron siempre entender lo que debían aprender al realizar las actividades organizadas por el maestro (a), en comparación con 87 que percibieron comprender casi siempre, 85 regularmente, 15 casi nunca y 1 nunca. Por lo que, es conveniente indicar que la frecuencia más alta para las mujeres fue regularmente con un 40%, cuando para los hombres fue casi siempre con un 46.01%.

Por otra parte, al indagar el número de estudiantes que se *sintió seguro (a) de realizar bien las actividades*, solamente un 23.2% que equivale a poco más de una quinta parte fueron aquellos que siempre se sintieron seguros, en tal sentido, la frecuencia que registra más alto porcentaje es “casi siempre”, con una diferencia mínima de 0.8% en consideración con la frecuencia “regularmente”. Además de esto, fueron las y los estudiantes de diez y ocho años los que casi siempre se sintieron seguros, mientras que los de nueve y once años lo hicieron regularmente.

Respecto a la opinión que las y los estudiantes tienen sobre su *mejora en cada actividad sin importar los resultados que obtuvieron sus compañeros (as)*, la mayoría de ellos con un 36.9% afirma que casi siempre mejoró, no obstante, el porcentaje entre sexo varía, ya que las mujeres lo consideraron en un 39.2% y los hombres en un 34.5%. De tal modo que, del total de estudiantes, solo un 33.5% equivalente a una tercera parte considera siempre haber mejorado en las actividades, un 22.3% regularmente, un 3.9% casi nunca y un 3.4% nunca.

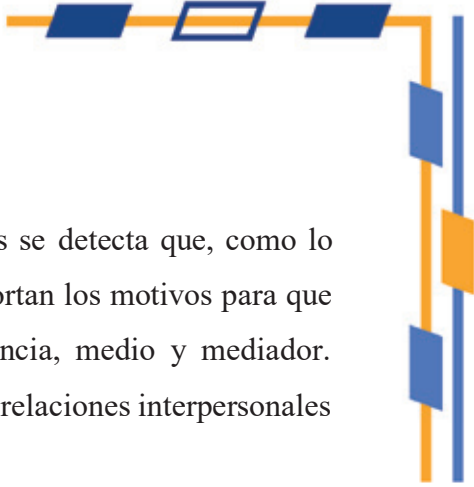
En cuanto a la *responsabilidad que asumieron las y los estudiantes durante las actividades*, solo un 11.2% de los hombres dijo haber sido responsable siempre, en comparación con un 14.2% de mujeres, que en total muestra a un 25.3% de las y los estudiantes, en contraste con un 34.3% expresado en la frecuencia casi siempre, 36.5% en



regularmente, 2.6% en casi nunca y 1.3% en nunca, de forma que *la mayor parte de estudiantes percibieron responsabilizarse “regularmente” de lo que dijeron, hicieron y decidieron cuando participaron en las actividades educativas.*

En correspondencia, el ítem asociado a la *relación que guardan las emociones de las y los estudiantes con su participación en las actividades* mostró que un 40.3% percibe que siempre que estuvo feliz obtuvo mejores resultados en las actividades encomendadas, de la misma manera identifica que, mientras que la mayor parte de las mujeres con 24% se ubica en la frecuencia siempre, la mayoría de los hombres con 19.3% da preferencia a la frecuencia casi siempre.

Asimismo, se identifica que mientras que la mayor parte de las y los estudiantes de tercer grado con un 56.3% considera la frecuencia siempre, las y los participantes de cuarto, quinto y sexto grado perciben que casi siempre *influyó su emoción en los resultados obtenidos*, en un 35.5%, 38% y 36.7% respectivamente, es decir, que mientras que en la mayoría de estudiantes de tercer grado influyen sus emociones en los resultados obtenidos, de cuarto a sexto grado por lo menos en una actividad esto no ha tenido ninguna influencia.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

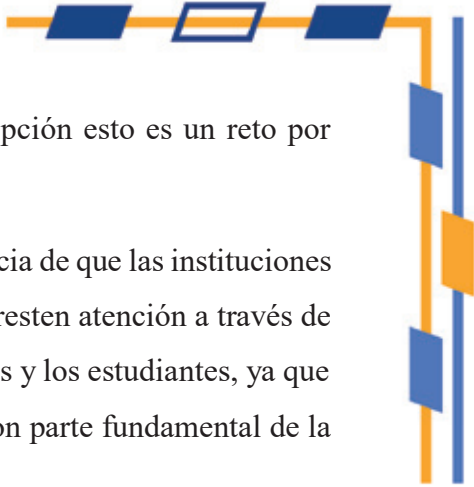
En tal sentido, a partir de los resultados antes enunciados se detecta que, como lo establece Gallardo y Camacho (2010) los *factores personales* aportan los motivos para que un sujeto realice o no una actividad sobre cualquier circunstancia, medio y mediador. Asimismo, establece un vínculo entre la influencia del medio y las relaciones interpersonales con carga afectiva del sujeto como factor de motivación.

De la misma manera, se precisa que, dentro de los factores personales asociados a la personalidad, la *autodeterminación* de las y los estudiantes para lograr alcanzar un *objetivo o meta* es un aspecto primordial para que estos tengan un buen rendimiento escolar, por lo que, las y los docentes deberán cubrir a través de diversas actividades educativas las necesidades psicológicas básicas de *autonomía, competencia y relacionamiento social* (Ryan y Deci., 2000).

También, es prudente indicar que la *autoeficacia* de cada estudiante (Peralbo, et al., 1986) es decir, las creencias que este tiene sobre sus capacidades, determinan su acción al participar en las actividades o realizar las tareas solicitadas, por lo que, es posible que a pesar de que una actividad sea fácil, aquel estudiante con percepción negativa de sus capacidades no la realice, de manera que, la o el docente tendrá que hacer uso de recompensas de tipo informativo como la felicitación para modificar esta percepción.

Además, es necesario hacer énfasis en que el desarrollo de una expectativa de éxito, como factor personal de tipo cognitivo (Gallardo y Camacho, 2010) en las y los estudiantes de zonas rurales debe ser un desafío para trabajar por las y los docentes de educación primaria, ya que, durante la modalidad educativa trabajada a distancia la expectativa de fracaso se impuso sobre la de éxito en por lo menos una de las actividades o tareas solicitadas.

Aunado a esto, aspectos como el esfuerzo que las o los estudiantes colocan al realizar una tarea, la responsabilidad que adquieren durante su ejecución y sobre todo la seguridad con la que participan o realizan una actividad o tarea, dan muestra de la importancia de que se desarrollen motivadores intrínsecos que les permitan continuar el proceso de desarrollo de su personalidad, de forma que, esto impacte positivamente en su desempeño escolar. De esta manera, las y los estudiantes se enfrentan también a un proceso de adaptación continuo que



les exige estar preparados para ello, no obstante, según su percepción esto es un reto por trabajarse durante el retorno a las aulas.

En tal sentido, los resultados expuestos señalan la importancia de que las instituciones educativas de educación primaria pertenecientes a zonas rurales presten atención a través de diversas estrategias a la parte motivacional y socioemocional de las y los estudiantes, ya que elementos como la expectativa de éxito y la autodeterminación, son parte fundamental de la motivación intrínseca de estos.

De esta manera se sugiere que, después de un periodo de actividades educativas a distancia como el vivido a causa del confinamiento voluntario por la COVID-19 las y los docentes prioricen metodologías de enseñanza y aprendizaje activo que coloquen a las y los estudiantes al centro del proceso, de manera que las actividades no los hagan sentir como si trabajaran en una modalidad educativa a distancia.

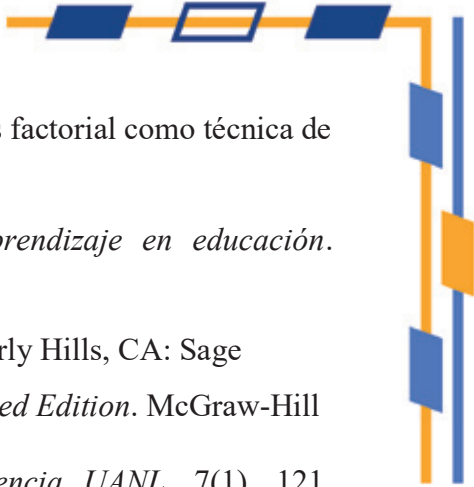
Por otra parte, al identificar que el grado de dificultad de las actividades tuvo un impacto en el rendimiento escolar, se hace necesario que las y los docentes realicen actividades con el propósito de ayudar a alcanzar a las y los estudiantes sus motivadores internos, a partir de cubrir necesidades básicas psicológicas como la competencia, la vinculación y la autonomía (Stover, et al., 2017).

De esta manera, es preciso enunciar que una de las limitaciones del estudio fue no indagar en las causas que motivaron a las y los estudiantes a percibirse de esa manera, por lo que, es conveniente dar continuidad a esta línea de investigación a partir de un enfoque cualitativo, que permita a través de grupos focales realizar entrevistas a profundidad para determinar las causas que llevan a las y los estudiantes a percibir que no cumplen con los criterios establecidos para elegir la frecuencia siempre.

Finalmente, es necesario que en una segunda fase de investigación se elija un grupo de estudiantes de zonas rurales con la finalidad de implementar un cuasiexperimento basado en didácticas lúdicas e innovadoras, que, a través de un ambiente regulado permitan identificar en qué medida impactan en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes y esta a su vez en su desempeño escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Pearson Educación.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trans.). Washington, DC: American Educational Research Association. (Original work published 2014)
- Ato, Manuel, & López, Juan J., & Benavente, Ana (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. ISSN: 0212-9728. <https://bit.ly/33dRuI3>
- Barrios, M., y Cosculluela, A. (2013). *Fiabilidad*. En J. Meneses (coord.), *Psicometría* (pp. 75–140). UOC.
- Celina, H., y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, XXXIV (4), 572–580. <https://bit.ly/31IAN6E>
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2012). *Research methods in Education* (6th Ed.). New York, NY: Routledge.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (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>
- Edwards, J. R. (2011). *The Fallacy of formative measurement*. *Organizational Research Methods*, 14, 370-388
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological re-search. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.



Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.

Gallardo y Camacho. (2010). *La motivación y el aprendizaje en educación*. Wanceulen Editorial

Kim, J. O. y Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis*. Beverly Hills, CA: Sage

McGregor (2006). *The Human Side of Enterprise. Annotated Edition*. McGraw-Hill

Martínez, A. M. S. (2004). Tips Bioestadísticos. *Ciencia UANL*, 7(1), 121. <https://bit.ly/3ya6DWn>

Navarro, N., Jiménez, E., Rappoport, S., & Thoeilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja S.A

Palmero, Guerrero, Gómez. Carpi, Goyareb. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Universitat Jaume.

Peralbo, M., Sánchez, J. M., & Simón, M. A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y aprendizaje*, 9(35-36), 37-45.

Pimienta Lastra, Rodrigo (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13), 263-276. ISSN: 0188-7742. <https://bit.ly/3lxqZ0b>

Reidl Martínez, Lucy María. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Investigación en educación médica*, 1(1), 35-39. <https://bit.ly/31G8Gpd>

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://bit.ly/3IqGQhj>

Stover, Juliana Beatriz; Bruno, Flavia Paola; Uriel, Fabiana Edith; Fernandez Liporace, Maria Mercedes. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica; Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología; *Perspectivas en Psicología*; 14; 2; 12-2017; 105-115 <https://bit.ly/3y5avrs>

Teixes Argilés, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Editorial UOC. <https://bit.ly/31CDWoF>

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental and Social Psychology*, 29, 271-360.