



Motivación académica y perspectiva temporal en estudiantes universitarios

María Susana Ramírez Gallego

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo

Tutor

Gilberto Gaviria Castaño, Magíster (MSc) en Psicología Cognitiva

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Psicología
El Carmen de Viboral, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Ramírez Gallego, S., 2022)
Referencia	Ramírez Gallego, M. S. (2022). <i>Motivación Académica y Perspectiva Temporal en estudiantes universitarios</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH).



Biblioteca Seccional Oriente (El Carmen de Viboral)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: John Mario Muñoz Lopera.

Jefe departamento: Alberto Ferrer Botero.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a mis colegas y demás estudiantes que estuvieron durante la virtualidad en la universidad.

Agradecimientos

Agradezco a mis profesores, en especial a Esteban Jiménez y Gilberto Gaviria, por creer en mí como estudiante, como profesional, aunque dudé tanto de mi vocación, pero, sobre todo, como persona, llena de errores y angustias. Gracias totales por inspirarme.

A mis amigos y cercanos por ayudarme durante este proceso.

A la universidad, por infinidad de enseñanzas y golpes que me ha regalado, agradezco el enseñarme a aprender, espero nunca dejar de hacerlo.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción	9
1. Planteamiento del problema	11
2. Justificación.....	16
3. Objetivos	21
3.1. Objetivo general.....	21
3.2. Objetivos específicos	21
4. Hipótesis	22
5. Marco teórico	23
5.1. Motivación.....	23
5.1.1. Motivación académica	24
5.1.1.1. Teoría del valor de expectativa.	24
5.1.1.2. Teoría de orientación a metas.	25
5.1.1.3. Teoría de la autodeterminación (TAD).	26
5.2. Perspectiva Temporal.....	28
5.3. Perspectiva temporal y motivación académica.....	31
6. Metodología	33
6.1. Participantes	33
6.2. Instrumentos	33
6.3. Procedimiento.....	35
8. Resultados	36
9. Discusión.....	39
9.1. Motivación académica	39

9.2 Perspectiva temporal..... 43

9.3 Perspectiva temporal y motivación académica..... 46

10. Limitaciones 49

11. Estudios futuros..... 50

Referencias..... 51

Lista de tablas

Tabla 1	Tabla de frecuencia estudiantes por carrera	36
Tabla 2	Caracterización estudiantil por semestre	36
Tabla 3	Puntajes totalizados de la escala de motivación (EME).....	37
Tabla 4	Resultados puntajes inventario abreviado perspectiva temporal.....	37
Tabla 5	Coeficiente de correlación de Spearman entre MA y PT	38

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la motivación académica y el perfil temporal en estudiantes universitarios en época de pandemia por COVID-19. 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 Académica. 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 PT Futura tuvo correlación con todas las escalas de motivación, mientras que Presente Hedonista no tuvo correlación con ninguna. Pasado Positivo tuvo correlación positiva con todas las escalas, pero de ningún tipo con amotivación. Presente Fatalista sólo tuvo correlación negativa con las 3 subescalas de mayor representatividad en la muestra: MI al conocimiento, MI al logro y Motivación Extrínseca Regulación Identificada. Esto indica que PT y MA tienen una estrecha relación, también que la investigación de PT es un campo por explorar en este contexto y que la motivación extrínseca e intrínseca no son tan opuestas. Se discuten posibles cambios en las dinámicas post pandemia, se plantean algunas investigaciones futuras y limitantes del estudio.

Palabras clave: perspectiva temporal, motivación académica, perfil temporal, Covid-19

Abstract

The aim of this research was to analyze academic motivation and temporal profile in college students during COVID-19 pandemic. 100 Antioquian university students aged 17 to 40 years (M: 22.57 and SD: 4.6) completed the Sociodemographic Survey, the abbreviated Time Perspective Inventory and the Academic Motivation Scale. Results showed a positive significant correlation between Future Time Perspective and the 3 subscales of Intrinsic Motivation ($r: 0.521$, $r: 0.400$ and $r: 0.377$). Future TP had correlation with all motivation scales, while Present Hedonistic had no correlation with any of them. Past Positive had a positive correlation with all scales, but no correlation with amotivation. Present Fatalistic Present only had a negative correlation with the 3 most representative subscales in the sample: MI to knowledge, MI to achievement, and Extrinsic Motivation Identified Regulation. This indicates that Time Perspective and Academic Motivation have a close relationship, also that TP research is a field to be explored in this context and that extrinsic and intrinsic motivation are not so opposite. Possible changes in post-pandemic dynamics are discussed; some future research and limitations of the study are raised.

Keywords: time perspective, academic motivation, time perspective profile, Covid-19

Introducción

El estudio de la perspectiva temporal es un campo que ha venido tomando fuerza en las últimas décadas, postula que las personas organizan su experiencia individual de manera inconsciente en marcos temporales pasados, presentes y futuros (Zimbardo y Boyd, 1999). Como resultado la cognición, el comportamiento y las emociones se ven influenciadas por las preferencias personales en los marcos temporales (Zimbardo y Boyd, 1999). Sin embargo, no hay tanta bibliografía sobre este en Latinoamérica, además, al ser una teoría relativamente reciente, hay diversidad de enfoques que dificultan la comparación entre investigaciones.

Zimbardo y Boyd (1999) presentaron el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo, con el cual se mide la Perspectiva Temporal con base en cinco dimensiones: pasado negativo, entendido como una actitud personal negativa frente al pasado, generalmente relacionada con eventos traumáticos; el pasado positivo, referido a la visión positiva del pasado y a una identidad positiva basada en los aspectos del pasado; el presente fatalista, como una vivencia pesimista del presente, con expectativas negativas y con desesperanza; el presente hedonista, como la búsqueda del placer en el presente, y el futuro, como una orientación hacia el cumplimiento de metas y logros. (Vázquez y Biggio, 2016). Se ha postulado la existencia de un perfil temporal equilibrado (BTP), el cual se describe de acuerdo con las puntuaciones que obtienen las personas en el test ZTPI, implicando una alta orientación hacia el pasado positivo, una moderada hacia el presente hedonista y hacia el futuro y una muy baja hacia el pasado negativo y hacia el presente fatalista, lo cual debería llevar a un nivel óptimo y equilibrado de la orientación temporal. De este modo, la orientación temporal es un constructo asociado a la personalidad que podría modificarse (Zimbardo y Boniwell, 2004).

Considerando la orientación al futuro de los jóvenes y sus intereses académicos, y que la escolarización está, por definición, orientada hacia el futuro, ya que contiene un valor de utilidad para alcanzar metas futuras (Eccles y Wigfield, 2002) se ha cruzado PT y motivación académica. Bosato (2001) examinó la relación entre la perspectiva del tiempo, en relación con el estilo de motivación académica (desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca en un continuo autodestructivo) y la procrastinación en 305 estudiantes universitarios aplicando escalas para medir cada variable incluyendo la escala de PT de Zimbardo. En el estudio se halló una correlación entre la perspectiva del tiempo futuro y la motivación intrínseca en los estudiantes

respecto a sus actividades académicas. Además, existe una relación positiva entre presente fatalista y amotivación.

La motivación puede verse como una forma de excitación cognitiva y emocional que hace querer hacer o lograr algo. Este deseo moviliza al sujeto a adoptar ciertos comportamientos y mantenerlos con el fin de obtener ese algo (Deci y Ryan, 2000). La motivación académica tiene un gran legado investigativo, parece incuestionable las diferencias individuales de motivación en cantidad y tipo (Deci y Ryan, 2000). En consecuencia, el enfoque actual motivacional no solo se interesa por saber qué tan motivada está una persona, sino también saber por qué lo está. Así, aunque las razones para implicarse en una actividad académica sean multicausales, ya sea un factor interno o externo (Motivación Intrínseca o Extrínseca, respectivamente) dentro de estos podría deberse a el deseo de aprender, el alcanzar un objetivo determinado o por el estímulo de las experiencias, regulación externa, introyección e identificación y el ultimo tipo de motivación es la amotivación.

Aunque las razones que guían la conducta académica son diversas, la mayoría de los estudiantes suelen implicarse en sus tareas y estudios por diferentes motivos: el deseo de aprender, por el logro académico, por experiencias estimulantes, por una demanda externa, por premios o no querer implicarse en la actividad académica, porque se tiene la sensación de que no se puede controlar o no se cuenta con las capacidades para hacerlo (Vallerand, Blais, Brière y Pelletier, 1989). En general, la mayor parte de los trabajos realizados en este campo se han centrado en el estudio de las variables motivacionales contempladas en relación a variables académicas (rendimiento académico, estrategias de aprendizaje, etc.). Esta investigación se interesó por conocer el tipo de motivación de los estudiantes universitarios y en relación con el perfil temporal durante la pandemia por COVID-19, ya que esto suponía un contexto diferente en distintos niveles, incluyendo el aprendizaje virtual.

1. Planteamiento del problema

El tiempo ha sido un tema ampliamente investigado por áreas como la física (estudiándolo de manera objetiva), la filosofía y la psicología (basados en una perspectiva subjetiva), con exponentes como Kant que lo considera como un fenómeno resultante de la forma de percibir el mundo (Earman, 1991). Por su parte, psicólogos como James (1890) se plantearon preguntas como: "¿a qué proceso cerebral se debe el tiempo?" dando una conclusión, más para sí mismo, de que el pensamiento es sensiblemente continuo.

Así, el tiempo está presente en la vida en distintas dimensiones, en la corporalidad como los ciclos que delimitan horarios de comer y dormir, en lo sociocognitivo como la velocidad al hablar, esperar cierto tiempo en una fila, al tomar turnos en la conversación e incluso identificarnos a nosotros como lo que fuimos y lo que ahora somos (Gutiérrez-García, Reyes-Platas y Picazo, 2017). Existe además una disposición para ubicarse mentalmente en el tiempo, ya sea hacia el pasado (recordar) o anticipar y/o planear eventos en el futuro, además, se puede tener una preferencia por alguno de estos estadios.

En este sentido, la visión que un individuo tiene en un momento dado, de la totalidad de su futuro y pasado fue denominada por Lewin (1951) como perspectiva temporal, la cual se comprende como una dimensión particular de la conducta. Nuttin (1985) indicó que la perspectiva temporal se refiere a la distancia cognitiva en la que se sitúan las experiencias vividas y las metas propuestas. Zimbardo y Boyd (1999) propusieron que la perspectiva temporal (PT por sus siglas en inglés) constituye un proceso que está en el origen del comportamiento individual y social. Este proceso es de naturaleza inconsciente y permite analizar y organizar el flujo continuo de la conducta en diferentes eventos, dando sentido, coherencia y significado a las experiencias.

Asimismo, estas orientaciones temporales pueden ser aprendidas y modificables, según se vincule el comportamiento con su pasado, presente y futuro (Vázquez y Biggio, 2016). Tal como lo es la personalidad, la Perspectiva Temporal (PT) corresponde a una tendencia a actuar de determinada manera, influyendo en las decisiones, metas, expectativas y comportamientos, en este caso, una tendencia a actuar orientado o centrado en el pasado, presente o futuro, que varían de sujeto a sujeto y están en diferente grado (Zimbardo y Boyd, 1999). La PT es un constructo cognitivo, porque tiene origen en los pensamientos y motivacional porque los pensamientos sobre

el tiempo guían a tomar ciertas decisiones y realizar comportamientos específicos (Mello y Swanson, 2007).

Zimbardo y Boyd (1999) hallaron que las personas pueden tener 5 dimensiones temporales, las cuales consisten en: pasado positivo, que evalúa la actitud nostálgica y feliz del pasado. Pasado negativo, que es la visión del pasado pesimista. Presente hedonista, son los elementos relacionados con una actitud ante la vida y el tiempo basados en el disfrute de los placeres del momento actual. Presente fatalista, entendido como la ausencia de orientación temporal, sin énfasis en el momento presente, sin nostalgia del pasado, ni interés por el futuro. Futuro que sería la tendencia a planificar y realizar metas futuras distantes en el tiempo.

La perspectiva temporal se ha estudiado en distintas poblaciones y se ha relacionado con distintas variables, por ejemplo, hay evidencia que la PT difiere según la edad (Lennings, 2000). Vinculando generalmente la orientación futura a consecuencias positivas y negativas con una orientación al presente (Zimbardo y Boyd, 1999). Cottle, Howard y Pleck (1969) encontraron que entre los 12 a 18 años había un cambio en la PT, donde los mayores tenían una relación clara en cuanto el pasado, presente y futuro de sus proyectos, mientras los de edades medias se enfocaban en un futuro más lejano y el resto se interesan más por el pasado y el presente.

Por lo anterior, se genera un interés en estudiar esta variable en jóvenes, al respecto, Nurmi (1989) investigó sobre las esperanzas y planes de los adolescentes con 56 sujetos de 10 años. Utilizó un cuestionario de deseos y temores sobre el futuro, realizado en dos periodos con una diferencia de cuatro años. Los resultados arrojan que los intereses eran temas educacionales, familiares y posesiones materiales, y que a medida que crecen se interesan más en cómo lograr esos deseos. Por otro lado, encontró que, con el tiempo, baja el interés en actividades recreativas y aumenta el interés en el trabajo, y que estas metas se estabilizan con el tiempo.

La motivación humana es el proceso que causa, orienta y mantiene comportamientos dirigidos a una meta. Se distinguen dos tipos, motivación intrínseca y extrínseca (deCharms, 1968). La motivación intrínseca es la propensión para explorar y dominar una actividad, donde la actividad en sí misma es la recompensa, el sujeto está espontáneamente interesado y la disfruta (Ryan, Connell y Grolnick, 1992). Por otro lado, en la motivación extrínseca, se busca obtener una recompensa externa, los comportamientos se llevan a cabo porque son instrumentales para lograr un resultado separado de la actividad misma, evitar algo peligroso, obtener reconocimiento o ajustarse a algún valor existente (Ryan et al., 1992). Debido a la importancia de estos factores en

la vida escolar, se genera todo un campo de investigación con diversos modelos de motivación, que incluyen constructos como: autoeficacia, autoconcepto y expectativa como elementos fundamentales (Vallerand et al., 1992).

Durante los últimos 50 años el interés por la motivación en el contexto escolar ha aumentado, generando no sólo diversos estudios sino también diferentes maneras de conceptualizar las variables intervinientes en la misma. Estas variaciones responden tanto a perspectivas teóricas, como a orientaciones, campos preguntas e intencionalidades diferentes (Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez y Precht, 2015). Por ello, al comparar investigaciones se puede notar cómo algunos autores utilizan el mismo concepto para referirse a distintos constructos. De igual manera, existen diversas formas de referirse a la motivación en población escolar, términos como: motivación académica, motivación escolar, motivación educativa y motivación estudiantil. En general, se comprende la motivación académica como el proceso mediante el cual el estudiante se impulsa al involucramiento en objetivos de actividades académicas (ya sea aprendizaje o tareas) (Fernández, 2007).

De Bilde, Vansteenkiste y Lens (2011) estudiaron el efecto diferenciado de las dimensiones de PT en las motivaciones y objetivos académicos. Participaron 275 estudiantes con edades desde los 14 hasta los 21 años. Se aplicaron el cuestionario de PT de Zimbardo, un inventario de autorregulación académica y el inventario de estrategias de aprendizaje y estudio. Encontraron que la relación entre la orientación futura y la motivación intrínseca fue relativamente fuerte, lo que sugiere que centrarse en metas futuras está relacionado con el interés y alegría asociados a el aprendizaje.

Simons, Dewitte y Lens (2000) examinaron si las consecuencias positivas individuales de una tarea influyen en la orientación a una meta. Participaron 21 adultos voluntarios. Mediante un cuestionario que construyeron basados en inventarios existentes. Los resultados brindan un apoyo empírico a la idea de que las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de lo que están aprendiendo para su futuro pueden tener un efecto positivo en su motivación. Concluyen que la motivación extrínseca podría dar lugar a una orientación adaptativa de los objetivos cuando se pone de relieve la importancia personal de los motivos extrínsecos.

De la misma manera, Romero y Usart (2014) analizaron la PT en estudiantes de modalidad presencial (jóvenes) y virtual (adultos jóvenes), considerando la PT como uno de los principales factores intrapsicológicos que influyen en el aprendizaje. Hallaron que los adultos jóvenes tienen

más orientación al pasado, especialmente al positivo, pues están más enfocados en aplicar al presente lo que están aprendiendo, mientras los jóvenes están más orientados al futuro para predecir los beneficios de sus esfuerzos académicos presentes.

Peetsma y Van der Ven (2011) exploraron las relaciones entre el desarrollo de perspectivas de tiempo futuro en tres dominios de la vida (carrera escolar y profesional, relaciones sociales y tiempo libre) y los cambios en la inversión en el aprendizaje y el rendimiento académico. Se realizó con 584 estudiantes de primer y segundo año universitarios. Se administró cuatro veces un cuestionario de autoinforme sobre la perspectiva del tiempo en la escuela, la carrera profesional, las relaciones sociales y el tiempo libre y una escala de inversión en el aprendizaje. Primero, poco después de que los estudiantes comenzaron el primer o segundo año, el segundo cuatro meses después, el tercero dos meses después y el cuarto al año de la primera aplicación. Los resultados sugieren que la motivación, la persistencia y los logros se ven afectados positivamente por la orientación futura de un estudiante. Además, concluyen que las perspectivas de tiempo futuro pueden explicar en parte la conocida disminución de la motivación de los estudiantes después de comenzar la escuela secundaria.

Debido a la emergencia de salud mundial a raíz del COVID-19, en Colombia hay 143 cierres de instituciones educativas, viéndose afectados 1,184,126,508 estudiantes (Unesco, 2020). Esto supone un reto para la comunidad educativa pues, provocará pérdidas de aprendizaje, aumento de la deserción escolar y mayor desigualdad. Además, con la crisis económica debido a la caída de la productividad en sectores como recreación, alimentación y entretenimiento, con una reducción del número de empleados admitidos por normas de bioseguridad, se agravará el daño debido a la reducción de la oferta y demanda educativa. Esos dos impactos tendrán, en conjunto, un costo a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar (Banco Mundial, 2020).

De hecho, se tiene estimado que de cada 100 alumnos 12 dejarían las aulas en instituciones públicas, entre otros, por falta de medios para acceder a las clases virtuales, problemas económicos y problemas académicos habituales. El peor panorama es para los entornos rurales, donde se debe escoger entre destinar gastos para comprar un paquete de datos o para realizar la compra de comida semanal (Ardila, 2020). En el caso de las universidades, se estima un gran número de bajas para el segundo periodo académico, donde muchos estudiantes deciden aplazar sus estudios, porque perdieron sus empleos, porque tuvieron que viajar a su ciudad, incluso, por considerar que reciben una educación de baja calidad, se estima deserción de más del 50% (Forbes, 2020).

Las medidas tomadas para controlar la pandemia, como el aislamiento y el distanciamiento social, han afectado el estilo de vida y actividades habituales que llevan a un aumento de la soledad, la ansiedad, la depresión, el insomnio, el consumo de alcohol nocivo y drogas, autolesiones o comportamientos suicidas (World Health Organization, 2020). Además de los problemas emocionales y del estado de ánimo, especialmente el pánico, el miedo, la evasión y el miedo a conocer a otras personas, el miedo a la muerte (tanatofobia), el miedo a quedar aislado y la estigmatización (Kumar y Nayar, 2020). Existen además datos que muestran un aumento de múltiples trastornos psicológicos asociados a la pandemia, que van desde síntomas aislados hasta trastornos complejos con un marcado deterioro de la funcionalidad y trastorno de estrés postraumático (Huarcaya-Victoria, 2020).

Respecto a entornos de encierro, Landau (1969) investigó la suposición de que tanto la delincuencia como la institucionalización tienen independientemente un efecto limitante en el rango de la perspectiva del tiempo futuro (FTP). Para ello, dividió en 4 grupos a 71 sujetos varones: delincuentes institucionalizados (presos); no delincuentes institucionalizados (soldados); delincuentes no institucionalizados (delincuentes en libertad condicional); y no delincuentes no institucionalizados (estudiantes vocacionales). Se realizaron entrevistas individuales y se le pidió que enumerara diez eventos referidos a ellos mismos en el futuro y que indiquen la edad que tendrían. Los resultados mostraron que entre más cerca estaba la puesta en libertad, la orientación hacia el futuro era mayor, entonces solo se alcanza la orientación al futuro en el momento de la liberación. Además, las personas institucionalizadas perciben más negativamente su presente y tienen menos orientación futura que las no institucionalizadas, los prisioneros mostraron el FTP más corto. Asimismo, se encuentra que los jóvenes privados de libertad son incapaces de hacer planes para el futuro (Morris y Morris, 1963).

Esta investigación pretende responder a la pregunta ¿Cuál es el nivel de motivación académica y el perfil temporal de los estudiantes universitarios?

2. Justificación

Actualmente, el mundo se encuentra en una crisis sanitaria, la pandemia mundial se debe a la enfermedad de coronavirus 2019 (COVID-19), causada por el coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo severo o SARS-CoV-2 (World Health Organization, 2020). Se identificó por primera vez en Wuhan, China en diciembre de 2019 y ha causado más de 607.187 muertes, así como la mayor recesión global desde la gran depresión y hambrunas globales que afectan a 265 millones de personas (Gopinath, 2020).

Además, ha causado perturbación a nivel social, debido al aislamiento y las medidas de distanciamiento, también se han aplazado y postergado eventos de todo tipo (World Health Organization, 2020). Con el fin de contener la propagación del virus, los gobiernos han optado por el cierre temporal de las instituciones educativas (Unesco, 2020). Según UNICEF (2020), hay 39 países con escuelas abiertas, 134 países con cierres a nivel nacional y 38 con cierres locales, afectando a alrededor del 98.5 por ciento de estudiantes mundialmente. Por lo cual, ahora se implementa la educación virtual o en línea.

El impacto fue principalmente para las familias de escasos recursos, al comprometer, entre otros, la nutrición, los problemas de cuidado infantil y el costo económico para quienes perdieron su empleo (Gopinath, 2020). Además, se encuentran unos estresores específicos de COVID-19 como las preocupaciones sobre la salud física y el impacto económico. Particularmente, en los estudiantes, el efecto que tendrán las modificaciones educativas en sus estudios y las oportunidades futuras del mercado laboral, el estrés del trabajo, los horarios de estudio rígidos y la soledad (Kumar y Nayar, 2020). El aislamiento ha generado sentimientos de estrés, ansiedad e incertidumbre, incluso algunos han manifestado síntomas como dolores de cabeza, gastrointestinales y alteraciones de sueño y alimentación (Porres, 2020).

Cabe resaltar que la educación en línea permite mayor flexibilidad para que los estudiantes trabajen a su propio ritmo, requiriendo mayor autonomía en el proceso de aprendizaje (Lei y Gupta, 2010). Sin embargo, para algunas personas, la interacción con otros es un factor que promueve su motivación para aprender (Bhattacharya y Hartnett, 2008). Además, la interacción apoya el proceso de aprendizaje, promoviendo el sentimiento de comunidad y relaciones positivas, las cuales influyen la percepción de autoeficacia (Remesal y Colomina, 2013).

Es así como cobra relevancia la investigación en este campo ya que, ante la ausencia de motivación, los estudiantes difícilmente aprendan. Esto conlleva a la frustración y abandono de los estudios e incluso problemas en la salud mental (Sole, 2001). No obstante, se debe tener en cuenta que algunos alumnos no tienen cubiertas las necesidades primarias físicas, de seguridad y de afiliación (Cuevas, 2013). Por ello, se consideraron las ayudas del estado a esta población vulnerable. Además, aunque la motivación académica ha sido una de las variables más estudiadas en el ambiente educativo, donde la búsqueda en la literatura arroja más de 95,000 artículos desde el 2000, aún existen debates e incógnitas sobre esta (Koenka, 2020).

En Colombia, se ingresa a la educación secundaria alrededor de los 12 años, etapa en la que se inicia también la adolescencia. Ese ciclo se caracteriza por los cambios a nivel físico, emocional y psicológico, asociados a la preparación al ingreso de la vida adulta (González, 2016). Además de las transformaciones físicas y mentales, se encuentra también la transición de la educación primaria a la secundaria, se puede considerar el riesgo de falta de motivación e implicación en el estudio, así como el riesgo de abandono del sistema educativo. Lo anterior debido a la mayor exigencia tanto educativa como social para esta población (Roman, 2013). En la mayoría de los países latinoamericanos, la mayor tasa de deserción se produce una vez se completa primaria, frecuentemente, en el transcurso del primer año de secundaria, siendo las zonas rurales las más afectadas con este fenómeno. Además, hay evidencia de que la mayoría de las muestras en la investigación de la motivación académica continúan formadas por estudiantes europeos-estadounidenses de un nivel socioeconómico medio (Kumar y Nayar, 2020).

En Colombia, las universidades han creado incentivos para que los estudiantes continúen sus estudios y evitar la deserción. Los establecimientos públicos, como la Universidad Distrital en Bogotá, exoneran del pago de la matrícula de pregrado a los estratos 0, 1 y 2 con el 100 por ciento del valor de pago, mientras que para los estratos restantes se subsidiará el 50 por ciento. La Universidad de Antioquia propuso matrícula 0 para todos los estudiantes de pregrado (Semana, 2020). Asimismo, la Universidad de Caldas y Universidad Tecnológica de Pereira condonarían el 100%, la primera solo a estrato 1 y ofrecerá un subsidio a estratos 2 (Usma, 2020).

Algunas investigaciones sugieren que niños y jóvenes retomen rutinas y manejen adecuadamente su tiempo (Porres, 2020). El hecho de estar todo el día en casa brinda la sensación de estar en un continuo tiempo libre, pues es donde suelen pasar su tiempo de descanso de la escuela. Por eso, se necesita una estructura, la cual permitirá una organización y aprovechamiento

del día. Además, es menester tener prioridades, por ejemplo, no jugar o entrar a redes sociales hasta no terminar algún deber. Lo anterior va en consonancia con la investigación de Peetsma y Van der Veen (2011), quienes hallaron que adoptar una *perspectiva de tiempo futuro* en el tiempo libre afecta negativamente la inversión de los estudiantes en el aprendizaje ocasionando que se sofoque la motivación de los estudiantes en la escuela.

En este sentido, cobra relevancia identificar las características de la perspectiva temporal estudiantil, ya que puede ser útil para explicar la deserción (Adelabu, 2007). También porque, según Barberà, Gros y Kirschner (2012) "el factor tiempo (...) la gestión y la adaptación consciente es decisiva para el buen funcionamiento del aprendizaje en línea" (p. 17). Asimismo, Wittmann (2009) afirma que la perspectiva temporal es un constructo asociado a la personalidad y que es potencialmente modificable, ya que hablamos de rasgos actitudinales y motivacionales hacia el pasado, presente o futuro. En este sentido, conocer la perspectiva temporal permitiría reconocer la población en riesgo de deserción. Esta investigación podría ser un insumo para que futuras investigaciones puedan desarrollar estrategias para influir en la perspectiva temporal de los estudiantes, promoviendo la motivación y potenciando el rendimiento académico.

Se considera relevante el estudio de ambas variables ya que la dimensión temporal de metas y objetivos se ha considerado como un motivador del aprendizaje, así como la percepción de autoeficacia y los afectos o emociones (Peetsma, Hascher, Van der Veen y Roede, 2005). La perspectiva temporal, especialmente en la carrera escolar y profesional, generalmente ha sido un buen predictor del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Husman y Lens, 1999; Lens, Simons y Dewitte, 2001). Esto podría explicarse por la evidencia empírica de que la perspectiva del tiempo futuro equivale a tener una alta orientación al logro (Klineberg, 1967; Murrell y Mingrone, 1994; Nuttin, 1985). Existe el supuesto de que los estudiantes con alto rendimiento académico atribuyen mayor valencia a las metas generales en el futuro distante. Además, tienen una mejor comprensión de las consecuencias que tienen sus comportamientos (Seijts, 1998).

Por lo anterior, los estudiantes que se esfuerzan y persisten más en sus actividades de estudio diarias, obtienen mejores resultados académicos. En general, aquellos sujetos que tengan una perspectiva de tiempo futuro extendida establecerán metas en el largo plazo con mayor frecuencia que las personas con una perspectiva de tiempo futuro baja. Esta propuesta se basa en la premisa de que la perspectiva del tiempo futuro se refiere al grado de participación en el futuro,

por lo que una puntuación alta en esta dimensión significa estar más involucrado en el futuro, ya sea a nivel comportamental o de pensamiento (Seijts, 1998).

De hecho, la PT de futuro, además de ser un efecto del aprendizaje de las experiencias del pasado, está esencialmente relacionado con la motivación. Esto se debe a la hipótesis de que la situación de necesidad del organismo es la base de la dimensión del tiempo futuro en el comportamiento. Es decir, la perspectiva temporal hacia el futuro es dinámica, está dirigida hacia algo que no está todavía en el presente, pero surge la necesidad de tenerlo. Este comportamiento se enmarca en una situación de "mirar hacia afuera" hacia "algo" por venir. Entonces, tal como lo postula la teoría de la motivación, ambos constructos son orientaciones hacia algo que se considera necesario obtener, es la orientación hacia un objetivo, en otras palabras, la PT de futuro es por definición el *espacio motivacional* primario (Nuttin, 1964). No obstante, se necesitan todas las dimensiones para estructurar correctamente la obtención de dicha meta. Mediante las experiencias pasadas y presentes, se van concretando las ansias, en principio vagas y generales, en metas motivacionales más o menos específicas. Así, se organizan los medios a utilizar, los planes de comportamiento y los proyectos (Marczak, Sorokowski y Sobol-Kwapińska, 2020).

Además, la mayoría de las investigaciones sobre la perspectiva del tiempo futuro que se basan en la teoría de Zimbardo, han mostrado que, en general, una perspectiva de tiempo futuro prolongado lleva a una personalidad bien adaptada y psicológicamente sana (Seijts, 1998). Sin embargo, Gjesme (1983) concluyó que los estudios empíricos tienen resultados contradictorios cuando relacionan la perspectiva temporal futura y otros factores. Por tal motivo, estos resultados empíricos suelen ser inconclusos, esto podría deberse a la variabilidad de las definiciones del constructo y de los instrumentos de medición utilizados.

Es así como, reconociendo la coyuntura actual, en la academia es menester combatir el COVID-19 mediante la investigación. Si bien gran parte de los esfuerzos deben concentrarse en buscar una vacuna, no se debe dejar de lado el análisis de las diferentes áreas del ser humano (Vargas, 2020). Por ello, las estrategias de investigación deben soportarse en la tecnología, mediante plataformas virtuales. Al respecto, herramientas como Google Forms son ideales para la aplicación de este tipo de instrumentos, ya que permite la aplicación de escalas de manera ágil y en tiempo real, permitiendo llegar masivamente a la población y respetando las normas de bioseguridad. Además, ha sido una plataforma confiable que se ha usado en trabajos de grados

previos a la pandemia en la Universidad de Antioquia, mostrando ser confiable y válido (Noreña,2017; Toro, 2018).

Al respecto, Galicia, Balderrama y Edel (2017) expusieron las ventajas de usar una herramienta virtual diseñada específicamente para validar el contenido de los instrumentos por parte de un comité de expertos, es decir, la validez de contenido. Mediante dos plantillas principales, una para registrar los datos del juez evaluador y otra para registrar la calificación y las observaciones a cada ítem. El formulario se realizó en la plataforma de programación para Web PHP, enlazado a una base de datos elaborada en MySQL. Concluyen que facilita el proceso para el investigador y los jueces, se tiene la ventaja de la asincronía, y se evitan problemas relacionados con la distancia y optimiza el tiempo. Implica una mayor claridad en la delimitación del objetivo del instrumento y facilitar el registro de la información.

Por su parte, Djenno, Insua y Pho (2015) muestran como Google Forms es una herramienta útil tanto para la evaluación como el aprendizaje, permite mantener el anonimato de los participantes, si así se requiere. La herramienta resultó sencilla y de fácil acceso, también brinda retroalimentación para que el investigador o profesor identifique áreas problemáticas y pueda adaptarse sobre la marcha durante el transcurso del semestre para abordar y corregir cualquier deficiencia. Señalan la confiabilidad como un aspecto relevante, ya que Google es una empresa privada que está en cambios y actualizaciones frecuentes. Sin embargo, puede haber preocupaciones sobre la privacidad de los datos recopilados a través de Google.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Analizar la motivación académica y el perfil temporal en estudiantes universitarios en época de Pandemia por COVID-19

3.2. Objetivos específicos

- Describir la perspectiva temporal de los estudiantes universitarios
- Describir el nivel de motivación académica en estudiantes universitarios
- Establecer la relación de la motivación académica y perspectiva temporal

4. Hipótesis

- La escala de motivación intrínseca estará relacionada positivamente con la perspectiva temporal futura
- La amotivación tendrá una relación inversa con la perspectiva temporal futura, pues algunas teorías sostienen que la motivación es la suma de experiencias pasadas positivas y expectativas del futuro (Wiener, 1985).
- La amotivación tendrá una correlación positiva con el pasado negativo y el presente fatalista; el pasado negativo genera experiencias negativas, provocando desmotivación y el presente fatalista imposibilita la creación de planes, lo que se traduce en falta de objetivos y desmotivación (Husman, 1988).
- La motivación extrínseca y la perspectiva temporal futura estarán relacionadas positivamente ya que lo que motiva al sujeto extrínsecamente son las expectativas del futuro; la motivación presente que se deriva de los objetivos futuros es, por definición, una motivación extrínseca (Husman, 1998; Lens, Paixao, Herrera y Grobler, 2012).

5. Marco teórico

5.1. Motivación

La palabra motivación deriva del latín *motivus* (movimiento) y el sufijo *ción* que significa acción y efecto, es decir, lo que moviliza a la acción. Es entendida como aquello que inicia el esfuerzo, lo mantiene por determinado tiempo (constancia y persistencia) guiando un comportamiento hacia un objetivo (Kleinginna y Kleinginna, 1981). Según la Real Academia Española- RAE (2014), la motivación es el “conjunto de factores internos o externos que determinan parte de las acciones de un individuo”.

Los primeros modelos motivacionales concebían los objetivos sobre los cuales las personas se orientaban, como necesidades que debían ser resueltas para brindarle al organismo bienestar. Según esto, el proceso motivacional se origina cuando una necesidad rompe el estado de equilibrio del organismo, ocasionando tensión e insatisfacción. Para subsanar el déficit y librarse de dicha incomodidad, el individuo actúa de determinada manera para descargar la tensión o devolverlo al equilibrio. El comportamiento es exitoso si satisface la necesidad, volviendo el organismo a su estado de equilibrio anterior (López, 2001).

Uno de los pioneros es Abraham Maslow (1958), su teoría afirma que el hombre tiene unos impulsos internos hacia el desarrollo del potencial, por tanto, los individuos están motivados por necesidades insatisfechas. De abajo hacia arriba estas necesidades son: fisiológicas (hambre, sueño, etc.), de seguridad (refugio, salud), sociales (amor, amistad, etc.) de autoestima (reconocimiento, logro) y, por último, la autorrealización que sería lograr todo el potencial y creatividad. La investigación de la motivación humana se ha extendido por distintas áreas de conocimiento como la clínica, la psicología organizacional, social y la educativa, entre otras, donde se define y operacionaliza la motivación de diferentes maneras. La motivación es importante en casi todos los aspectos del comportamiento humano. Cuando se toma una decisión, la elección que se haga está directamente relacionada con el estado de motivación actual.

5.1.1. Motivación académica

En medio de las diversas teorías motivacionales, se destacan 3 principales: la teoría del valor de expectativa (Eccles et al.,1993), teoría de orientación a metas (Pintrich, 1988) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2008), las cuales siguen vigentes, constituyendo las bases teóricas de las investigaciones actuales en diferentes áreas, especialmente la educación.

5.1.1.1. Teoría del valor de expectativa.

Las primeras teorías de motivación académica se enfocaban en las expectativas y valor que el individuo brindaba a cierto evento, por una parte, Eccles et al. (1983) construyeron un modelo de valor de expectativa de elecciones relacionadas con el logro, persistencia y desempeño en el ámbito educativo. Los autores se basaron en los modelos clásicos de valor de expectativa que eran prominentes en varios campos de las ciencias sociales de la época, cuyo precursor fue John Atkinson (1957) quien desarrolló la teoría del valor de la expectativa en las décadas de los 50 y 60 en un esfuerzo por comprender la motivación de logro de los individuos.

Mientras Atkinson investigó en laboratorios controlados, Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld, (1993) probaron la EVT (por sus siglas en inglés Expectancy-Value Theory) en aulas escolares. Estos autores pretendían hacer un marco teórico amplio que fuese útil para investigaciones integrales tanto sobre el largo plazo de las creencias y recuerdos subyacentes a elecciones motivadas relacionados con el logro (nivel ontogénico) hasta procesos psicológicos más proximales que operan en períodos de tiempo cortos. Es decir, es un modelo multinivel que comprende diferentes marcos de tiempo de funcionamiento, empieza por lo macro y distal, sociohistórico-cultural llamado medio cultural, siguen las experiencias de socialización más próximas o de "socialización", después niveles microcognitivos que comprende la interpretación de la experiencia o memoria afectiva, hasta procesos cognitivos inmediatos vinculados a la toma de decisiones inmediata (Eccles y Wigfield, 2020).

Asimismo, toda tarea tiene costes y beneficios, por lo que se espera la evitación de tareas cuyo coste sea mayor que el beneficio, esta tendencia aumenta al comparar con tareas alternativas con una relación beneficio / costo más alto (Eccles et al.,1983). Se identifican tres tipos de costos: del esfuerzo, de oportunidad y mocional/psicológico. Posteriormente, se pasa de la teoría del valor

de la expectativa a la *teoría del valor de la expectativa situado* o SEVT por sus siglas en inglés. Cambia el enfoque hacia una perspectiva de desarrollo, cognitiva social y sociocultural sobre la motivación (Eccles y Wigfield, 2020). Es decir, si bien las valoraciones subjetivas y las expectativas de éxito de la actividad son importantes en la motivación, el predictor decisivo para involucrarse y persistir en una tarea es la ubicación relativa de varias tareas en la jerarquía de la valoración subjetiva y en las expectativas de éxito. En este sentido, las personas prefieren las tareas que son relativamente más altas en su propia jerarquía sobre las tareas más bajas en su jerarquía. Es probable que estas jerarquías estén formadas por factores individuales de éxito o fracaso en diferentes tareas, lo que sus padres y maestros les indican que es importante y la conveniencia (Wigfield et al., 2017).

5.1.1.2. Teoría de orientación a metas.

Pintrich (1988) tenía una visión orientada al proceso de la motivación y la cognición de los estudiantes, conformando la teoría de orientación a metas, esta se refiere a la percepción que tiene el estudiante de las razones por las que está participando en una tarea de aprendizaje. La orientación intrínseca a la meta se refiere al grado en que el estudiante se percibe a sí mismo realizando una actividad por desafío, curiosidad o dominio. Tener una orientación de meta intrínseca hacia una tarea académica significa que la participación es el fin en sí mismo, en lugar de un medio para un fin. Sin embargo, también consideran relevante la motivación extrínseca, ya que asocian la motivación con el rendimiento académico, por tanto, una meta podría ser que se le considere como “el mejor estudiante”, ello hará que el sujeto se implique más en las tareas académicas para alcanzar la meta propuesta (Pintrich y Schunk, 2006).

En este proceso de motivación académica, la conducta se inicia, mantiene y orienta hacia metas relacionadas con el entorno escolar, como el aprendizaje, el rendimiento, el estatus social o la evitación de determinada tarea (de la Fuente, 2004). Además, existen algunos factores que componen la motivación académica: el valor subjetivo asignado a las metas, la percepción de las competencias propias, las atribuciones causales y las reacciones emocionales (Pintrich y De Groot, 1990). En consecuencia, hay diferencias en el procesamiento cognitivo y en el proceso de regulación del aprendizaje, donde quienes mayor autorregulación manifiestan también tienen mayor grado de compromiso con su aprendizaje. (Pintrich, 1999). Así, los estudiantes se clasifican

según el tipo de meta académica que pretendan alcanzar. Las metas son representaciones cognitivas, en tanto son unidades de conocimiento estructuradas, cuyos contenidos tienen que ver con los propósitos de una tarea de logro, la definición de éxito y competencia, la importancia del esfuerzo, errores y normas. Estas representaciones cognitivas pueden ser más o menos estables y se ven influenciadas por el contexto (Pintrich, 2000).

Gracias a esta línea de investigación sociocognitiva liderada por Printisch, se cambia el modo de investigar sobre aprendizaje universitario, ya que los anteriores instrumentos se enfocaban en las diferencias individuales de los estilos de aprendizaje, según características de personalidad de los estudiantes (Duncan y McKeachie, 2005). Mientras tanto, el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) creado por Printisch y considerado como su mayor legado, brinda un marco sociocognitivo, donde se vincula la motivación del estudiante con su capacidad de autorregular sus actividades de aprendizaje. Aclarando que la motivación no es un rasgo de personalidad sino un proceso dinámico que se nutre del contexto (Duncan y McKeachie, 2005).

5.1.1.3. Teoría de la autodeterminación (TAD).

Deci y Ryan (2008) proponen esta macro teoría donde se reconoce la importancia de la interconexión entre la motivación intrínseca y extrínseca como medios para lograr un determinado objetivo. Sin embargo, las motivaciones extrínsecas y las de otros, pueden ser beneficiosas, pero es necesario que el individuo encuentre en sí mismo el deseo en una meta. Por ello, destacan las diferencias individuales en la motivación y la influencia de la motivación en las relaciones personales (Ryan et al., 2019). Además, su orientación teórica conecta temas como la atención plena, la vitalidad, la formación de la identidad y la eudaimonía con la motivación y las necesidades, todo lo cual se aplica a los procesos educativos.

Mientras que los modelos cognitivos se centran en la noción y tipos de meta, la TAD se enfoca en el proceso mediante el que esas metas se alcanzan. Para ello, consideran la energía que se genera a partir de las necesidades y la dirección, la cual orienta la acción hacia la satisfacción de necesidades mediante el significado que se otorga a los estímulos internos y externos. Lo anterior, refleja las influencias de la psicología humanista, la cual centra su interés en la psique humana y el logro personal para la autoeficacia y la autorrealización, en caso de que esto no se alcance, el individuo estaría motivado por la deficiencia. Además, su perspectiva es organísmica,

por lo que, a diferencia de los conductistas, que abordan la motivación desde la conducta externa, la TAD estudia las propensiones motivacionales inherentes de las personas para aprender y crecer, y cómo pueden recibir apoyo (Ryan y Deci, 2017).

Es la única teoría que incluye las necesidades psicológicas básicas innatas: necesidad de competencia, de autonomía y de relación, las cuales deben satisfacerse para fomentar el bienestar y la salud, esenciales para la motivación y para un óptimo funcionamiento y crecimiento. Ciertas necesidades pueden ser más destacadas que otras en ciertos momentos y se expresan de manera diferente según el tiempo, la cultura o la experiencia. Si bien estas son innatas no son automáticas, es decir, requieren condiciones de apoyo ambiental para que sean sólidas, pues es necesario la satisfacción de cada una de las tres necesidades (Deci y Ryan, 2000).

La *autonomía* se refiere a ser el actor causal de las acciones propias, que incluye la iniciativa y sentido de propiedad en las mismas. Se soporta en aquello que interesa y valora el individuo y se ve obstaculizado por un control externo, ya sea mediante recompensas o castigos (Stover, Bruno, Uriel y Fernández, 2017). La *competencia* se refiere a la sensación de tener la capacidad de lograr algo, de ser bueno en determinada tarea y dominarla. Esta necesidad suele satisfacerse mejor cuando se ofrecen desafíos óptimos, una retroalimentación positiva y oportunidades de crecimiento (Deci y Ryan, 2000). Por otra parte, la necesidad *de relación* se refiere al deseo de conexión con los demás, tales como amor y cuidado, esta es una necesidad fundamental cuyo interés se origina desde el campo del apego (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978). Esta voluntad de interactuar es necesaria para actualizar el potencial inherente del individuo, a partir del entorno social. Se ve facilitado por la transmisión de respeto y cariño.

En consecuencia, el análisis de TAD de los entornos educativos se centra en la medida en que satisfacen o frustran estas necesidades básicas. Por ejemplo, critica el énfasis excesivo en las calificaciones, las metas de desempeño y las presiones de las pruebas de alto riesgo. Al tratarse de un modelo en constante revisión en investigaciones y diversa aplicación en áreas como la educativa, la clínica y la laboral, se nutre de distintos métodos de evaluación. Para evaluar TAD, se utilizan métodos tanto cualitativos (como entrevistas de auto reporte) y cuantitativos como medidas neuroanatómicas e instrumentos psicométricos, el más utilizado es la escala de motivación académica o AMS por sus siglas en inglés, más conocida como EME por sus siglas en francés, idioma en el que fue creado originalmente.

Para evaluar los distintos tipos de motivación dentro del continuo de la autodeterminación, Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) desarrollaron y validaron en francés la Échelle de Motivation en Éducation (EME). Evalúa los tres tipos de motivación, en siete factores así: dentro de la motivación intrínseca está MI al Conocimiento, MI al Logro y MI a las Experiencias Estimulantes; en la motivación extrínseca están los factores de regulación externa, introyección e identificación y el último tipo de motivación es la amotivación. En cuanto a sus niveles de consistencia interna, arrojan resultados satisfactorios, con una media en el alfa de Cronbach de 0.80, y unos altos índices de estabilidad temporal, con una media de 0.75 en la correlación test-retest, realizados con diferencia de un mes (Núñez, 2006).

5.2. Perspectiva Temporal

La segmentación del tiempo en unidades cuantificables es una fantasía de la mente que ha interesado a la humanidad a lo largo de los años. Aristóteles (1995) concibe el tiempo como la experiencia del cambio en las realidades naturales, como número y medida del movimiento, por ejemplo, lo anterior y lo posterior. Según Aristóteles (citado en Ramírez, 1986) en la dimensión tripartita del tiempo, el ahora o el *presente* representa el continuo del tiempo, por una parte, el presente es lo que conecta el pasado con el futuro, y simultáneamente, es el límite del tiempo, ya que indica el inicio de un momento y el final de otro. Este pensamiento postula la corriente de “concepción objetiva” del “tiempo-número”. Mientras que la corriente Agustiniana opta por la tesis del tiempo abstracto, en tanto es una sucesión de momentos definidos por el ‘ahora’, el tiempo pierde contenido y significación, convirtiéndose en una abstracción. San Agustín (como se cita en Soto, 2008) postula que sólo es real el presente: presente de lo pasado, presente de lo presente y presente de lo futuro, contenidos en la imaginación como memoria.

Por su parte, en la psicología inicia este cuestionamiento proponiendo que la percepción del tiempo es un elemento fundamental de la cognición humana, que da sentido a las experiencias (James, 1890). Surgen también dos corrientes para el estudio de la orientación o perspectiva temporal, si bien Holman y Silver (1998) realizaron una diferenciación entre ambos constructos, las diferentes investigaciones usan indistintamente los conceptos para referirse a lo mismo. En primer lugar, la corriente originada con Lewin (1942), definiéndola como la dirección preferencial de los pensamientos en marcos temporales de pasado, presente o futuro para darle coherencia a sus

experiencias. Esta tendencia diferencial del sujeto a estar centrado en algunas de las dimensiones temporales fue más ampliamente estudiada por Zimbardo y Boyd (1999) que lo comprenden como un proceso no consciente, relativamente estable de la personalidad, que tiene influencia en emociones, cogniciones y en la conducta humana. Además, permite codificar, organizar y recordar experiencias y crear nuevas metas.

Nuttin (1985) fue el precursor de la segunda corriente, cuyo objetivo era integrar la dimensión del tiempo futuro en el estudio de la motivación y el comportamiento. Entonces, se diferencia de la teoría de Lewin ya que conciben la perspectiva temporal como un aspecto motivacional y no como algo asociado a la personalidad. Hace una distinción entre tres aspectos: la perspectiva de tiempo, la actitud de tiempo y la orientación del tiempo; estas se suelen catalogar como equivalentes, pero no lo son. La perspectiva de tiempo se caracteriza por la distancia cognitiva en la que se sitúan las experiencias vividas y las metas, que incluye propiedades como grado de coherencia, cantidad, afectividad o continuidad (Nurmi, 1989). La actitud de tiempo es la actitud más o menos positiva o negativa del sujeto hacia el pasado, presente y futuro. Finalmente, la orientación del tiempo se refiere a la dirección preferencial en el comportamiento, en tanto haya predominancia hacia objetos y eventos en cualquier marco temporal.

Nuttin (1985) define la perspectiva temporal como una representación mental de la experiencia, categorizada en marcos temporales. Brinda suma importancia a la orientación futura, afirmando que se origina a partir de la elaboración de proyectos. Es la anticipación de los acontecimientos lo que lleva al sujeto a establecer metas, que varían a lo largo de la vida. En esta misma vía, Nurmi (1989) identifica la perspectiva temporal futura (PTF) como un proceso biológico complejo, compuesto de las expectativas de proyección propia en el futuro y el grado en que se reflexionan sobre las mismas.

Tal como lo es la personalidad, la perspectiva temporal corresponde a una tendencia a actuar de determinada manera que influyen en las decisiones, metas, expectativas y comportamientos, en este caso, una tendencia a actuar orientado o centrado en el pasado, presente o futuro. Es decir, lo que un individuo es en el momento actual es en parte el resultado de la experiencia pasada y de lo que desea llegar a ser (Martínez, 2004). Las proyecciones de sí mismo hacia el futuro actúan como modelo que guía el comportamiento y dirige los esfuerzos hacia una meta determinada.

Según Zimbardo y Boyd (1999) dependiendo de cuál de los tres períodos de tiempo sea el más dominante en la conducta presente, emociones y pensamientos, los individuos son orientados al pasado, al presente o al futuro. En consecuencia, el juicio, la toma de decisiones y el comportamiento se ven influenciados por las preferencias del individuo por la perspectiva temporal. Sin embargo, el comportamiento humano es una mezcla de todas las dimensiones temporales y tener una preferencia no indica que sea la expresión pura de esa dimensión particular (Zimbardo, 2004).

El Inventario de perspectiva temporal (ZTPI) evalúa la perspectiva del tiempo como una construcción multidimensional, arrojando puntajes individuales para cada uno de los cinco factores temporales: pasado negativo, pasado positivo, presente hedonista, presente fatalista y futuro. Así, los puntajes altos en una de las perspectivas de tiempo y bajas en las otras reflejan un sesgo o preferencia hacia esa perspectiva temporal (Zimbardo y Boyd, 1999). La dimensión de *pasado negativo* refleja una actitud pesimista, negativa o aversiva hacia el pasado, algunos sujetos con esta preferencia se enfocan en experiencias personales negativas que, aunque ya pasaron aún se perciben como molestas. Esto genera que se tenga menor consideración por las consecuencias futuras, menor estabilidad emocional, soledad, baja autoestima, depresión, ansiedad, tristeza y poca motivación para alcanzar las metas (Precin, 2017).

Por el contrario, una orientación a el *pasado positivo* evidencia una visión nostálgica del pasado y un contacto cercano y/o agradable con personas relevantes de ese momento, por lo general, sus relaciones son positivas. Debido a esa construcción cálida del pasado se halló una correlación positiva con la autoestima (Zimbardo y Boyd, 1999). En la perspectiva de *presente hedonista predominan* los impulsos y la búsqueda de placer, estimulación y emoción. Por ello, se tiende al disfrute de lo que brinde placer inmediato y evita aquello que implique esfuerzo o planificación o disgustos. Se han hallado relaciones entre este tipo de orientación y tendencias a violentar la ley, agresivas e incluso delictivas o de abuso de sustancias (Zimbardo, Keough y Boyd, 1997).

La orientación al *presente fatalista* indica incomodidad con el presente, pero se siente atrapado en él, ya que se tiene la creencia de que su destino está fijado y no se tiene control. Entonces, trae una actitud desamparada y desesperada hacia el futuro y la vida, sentimientos de impotencia que pueden derivar en ansiedad, depresión y asunción de riesgos (Zimbardo y Sword, 2016). Por último, la orientación al *futuro* refleja la planificación y logro de metas futuras,

orientados al logro y al éxito y viven su vida direccionada a los objetivos que se trazan. Existen evidencias de una posible vulnerabilidad a volverse adictos al trabajo (Seijts, 1998).

Se eligió el modelo de Zimbardo y Boyd (1999) ya que, tanto su constructo como su inventario han sido probados estadísticamente a lo largo de los años y en distintos países, contando con más de 20 años de bagaje investigativo, mostrando buenos índices de validez y confiabilidad. Además de utilizarse en distintas culturas y países a lo largo del mundo, siendo adaptado a otros idiomas para su validación como en España (Díaz-Morales, 2006), México (Corral-Verdugo, Fraijo-Sing y Pinheiro, 2006), Brasil (Milfont, Andrade, Belo y Pessoa, 2008), etc. Posteriormente, surgirían modelos complementarios al de 5 factores original, como el modelo de Carelli, Wiberg y Wiberg (2011) quienes consideran necesario dividir la PT futura en futuro positivo y futuro negativo. De la misma manera, Rohr, John, Fung y Lang (2017) describen y evalúan una PT futura que contiene tres factores: oportunidad, que es la percepción sobre las oportunidades positivas disponibles en el futuro; extensión: percepción sobre la cantidad de tiempo que le resta de vida y restricción, que es la percepción sobre los obstáculos durante el tiempo restante.

5.3. Perspectiva temporal y motivación académica

La mayor parte de las investigaciones sobre este tema muestran la relación entre perspectiva temporal futura y la motivación humana. En general, una parte del comportamiento humano está influenciado por las percepciones del futuro, aquello que aún no existe en el momento actual (Shirai, 1995). El entorno académico es un contexto donde esto se ve reflejado, por ejemplo, la preparación para un examen abarca una meta; un examen que está en el futuro, para hacerlo satisfactoriamente el estudiante debe estudiar (en el presente) y recordar el conocimiento asociado al tema del examen. Algunos estudios argumentan que la motivación académica se ve afectada por la perspectiva de futuro que tengan los sujetos (Kauffman y Husman, 2004).

Tal como lo plantean las teorías de la motivación anteriormente mencionadas, las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad que tendrá determinada tarea en su futuro influyen directamente en la motivación (Deci y Ryan, 2000; Eccles y Wigfield, 2020). Partiendo de la orientación temporal que contienen las teorías motivacionales, donde el futuro juega un rol importante en tanto el individuo se proyecta hacia este para trazar planes y metas, la mayoría de las investigaciones relacionan la perspectiva temporal futura (FTP) con la motivación académica.

La perspectiva temporal está ligada a los modelos actuales de motivación y aprendizaje como la motivación intrínseca y la autorregulación. Es decir, la posición y concepción de los estudiantes sobre el futuro influye en sus creencias y motivación, así la perspectiva de tiempo futuro (FTP) influye en las actitudes y metas de uno hacia las tareas académicas (Kauffman y Husman, 2004). En consecuencia, existe un vínculo positivo entre la orientación futura y el rendimiento académico (Mello y Worrell, 2006). Asimismo, Simons, Dewitte y Lens (2000) resaltan la importancia de que la meta sea específica, además del contenido y contexto de esta. Su estudio multicultural señala que las metas futuras son más decisivas en la motivación que las metas en el corto plazo. Esto difiere con el estudio realizado por Bandura (1986) donde encontró que los objetivos proximales son más motivadores que los objetivos distales.

Respecto a lo anterior, Lens, Paixao, Herrera y Grobler (2012) afirman que lo que permite desarrollar el FTP es precisamente el establecer metas en el futuro, lo que le brinda el carácter diferencial entre individuos es su contenido (lo que se busca) y extensión (hasta qué punto del futuro van esas metas). Estas diferencias a su vez tienen consecuencias en la motivación individual. Según Lens (1986), la FTP es anticiparse en el presente a las metas del futuro, dependiendo la distancia en la que sitúen las metas se distinguen dos tipos de FTP. Un FTP corto indica que el sujeto tiende a establecer la mayoría de sus objetivos en el futuro cercano, por tanto, suelen moverse en un tiempo cronológico corto, sin considerar lo que vendrá después. Mientras que quienes tienen un FTP más largo o profundo formulan metas en el largo plazo.

En consecuencia, las personas con un FTP más largo también pueden anticipar más fácilmente las implicaciones de sus actividades actuales para un futuro más lejano y elaborar planes o proyectos de comportamiento más largos. Como resultado, el valor de utilidad de las acciones presentes, como estudiar, ahorrar dinero, conductas saludables, etc. aumenta (Eccles y Wigfield, 2002). Se entiende como valor de utilidad, cuando la meta futura, independientemente de su inmediatez, incluso en un futuro lejano, motiva el comportamiento presente. Pero las personas con un FPT corto no considerarían consecuencias tan tardías de sus acciones actuales. Los jóvenes orientados al presente se "olvidan" de considerar las importantes consecuencias futuras de la mala adaptación de las acciones presentes, como el abandono escolar, las relaciones sexuales sin protección y el abuso de sustancias (Seginer, 2009).

6. Metodología

6.1. Participantes

La población de este estudio fueron estudiantes de la Universidad de Antioquia, seccional oriente, de los semestres 2020-I, 2020-II y 2021-I correspondientes a los calendarios vigentes para el segundo periodo del año 2020 y el primer periodo del año 2021. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia, seccional oriente. Los cuales pertenecían a las carreras de: psicología, administración de empresas, desarrollo territorial, contaduría pública, ingeniería aeroespacial e ingeniería bioquímica. El 41% de la muestra corresponde a hombres. El rango de edad estaba entre los 17 y 40 años (M:22,57 y DS:4.6).

6.2. Instrumentos

-Encuesta sociodemográfica con el fin de caracterizar la muestra y de realizar una adecuada interpretación de los datos. A los sujetos se les indagó por aspectos como: edad, sexo, estrato socioeconómico, carrera, semestre, modalidad del semestre en curso y cantidad de materias matriculadas en el semestre actual. También se utilizaron dos instrumentos autoadministrados para recolectar la información:

-El Inventario de Perspectiva Temporal abreviado adaptado por Guadalupe Germano y María Elena Brenlla (2019) del inventario original de Zimbardo y Boyd (1999) de 56 reactivos con respuesta. El inventario abreviado consta de 29 ítems con respuesta tipo Likert de cinco opciones que van desde 1 (Completamente Falso) a 5 (Completamente Verdadero). Esta versión validada en Argentina ha sido la de mejores características paramétricas arrojando una varianza explicada de 48.87% mayor al 36% obtenido por Zimbardo y Boyd (1999), La fiabilidad de los factores está entre un alfa de Cronbach de 0.60 a 0.84.

Este inventario mide las 5 escalas de perspectiva temporal así: *Pasado Positivo*, que evalúa la actitud nostálgica y feliz del pasado con reactivos como: “Los lugares familiares de la infancia, sus sonidos y olores frecuentemente me traen muchos recuerdos maravillosos”; *Pasado negativo*, es la visión del pasado pesimista reflejado en ítems como: “Las experiencias pasadas dolorosas se repiten en mi mente”; *Presente Hedonista*, son los elementos relacionados con una actitud ante la vida y el tiempo basada en el disfrute de los placeres del momento actual, por ejemplo, “Hago las cosas impulsivamente”; *Presente Fatalista*, entendido como la ausencia de orientación temporal,

sin énfasis en el momento presente, sin nostalgia del pasado, ni interés por el futuro, medido en ítems de tipo “El rumbo de mi vida está controlado por fuerzas que no puedo controlar” y *Futuro* que sería la tendencia a planificar y realizar metas futuras distantes en el tiempo, ejemplo de reactivo: “Cuando quiero conseguir alguna cosa, me propongo metas y evalúo los recursos necesarios con los que cuento, para alcanzar esos objetivos”.

Se han realizado 7 versiones del Zimbardo Temporal Perspective Inventory (ZPTI) en español. La versión adaptada en Colombia fue realizada por González-Lomelí, Maytorena-Noriega, Cárdenas-Niño y Tapia-Fonllem (2018). Para este trabajo se escogió la adaptación argentina realizada por Germano y Brenlla (2019), no sólo por las mejores propiedades psicométricas mencionadas anteriormente, sino porque, al ser un modelo con más ítems, podría ser más completo, permitiendo conocer mejor los indicadores del perfil temporal y comprobar su adecuación en población colombiana.

-La Escala de Motivación Académica (EME) fue elaborada por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1992) como medida de la motivación académica. El inventario contiene 28 ítems que están orientados a determinar las razones por las que los estudiantes asisten a la universidad. La escala de respuesta es de 7 puntos y valora el grado de correspondencia de cada ítem con la razón personal del individuo, donde 1 significa que *no se corresponde en absoluto* y 7 *se corresponde totalmente*.

Este inventario mide los tipos de motivación: Motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. Cada una ubicada en siete subescalas así: motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro, motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, motivación extrínseca – regulación identificada, motivación extrínseca – regulación identificada, motivación extrínseca – regulación introyectada y amotivación. Ejemplos de los ítems que encontrará en el inventario son: “*para demostrarme que soy una persona inteligente*” y “*no sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado*”.

La confiabilidad del EME se ha establecido con medidas de consistencia interna y confiabilidad test-retest (Vallerand et al., 1992). El alfa de Cronbach indicó que seis de los siete subfactores tenían una buena consistencia interna que van desde 0.83 a 0.86. La confiabilidad test-retest fue buena para las siete subescalas, que van desde 0.71 a 0.90. Para la adaptación paraguaya (Alonso, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo Lobera, 2006) situaron entre 0.68 y 0.79. En este estudio

la escala de motivación académica (EME) obtuvo valores entre 0.716 para la subescala de motivación extrínseca- regulación introyectada y 0.901 para la subescala de motivación intrínseca al logro. Estos resultados fueron superiores a los obtenidos originalmente por Vallerand, Brière y Pelletier (1989) variando entre 0.62 para ME identificada y 0.86, motivación intrínseca al logro.

6.3. Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a la coordinadora de la Universidad de Antioquia Seccional Oriente, donde se explican objetivos y pertinencia del estudio, además de solicitar autorización para realizar la investigación y difundir el formulario mediante la base de datos de correos estudiantiles. La participación fue voluntaria, en el formulario se explicitaba el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos, en caso de continuar con la investigación. Adicionalmente, había un incentivo por responder el formulario: se sortearon 3 bonos regalo de la editorial Universidad de Antioquia entre los participantes, a los cuales se les informó de los ganadores y a estos se les explicaron los pasos a seguir para redimirlo.

Se realizó una prueba piloto con 6 estudiantes para explorar la aceptación de los participantes y prever posibles inconvenientes. En la prueba piloto ningún estudiante presentó dudas sobre los ítems. Posteriormente, se realizó la aplicación entre finales del año 2020 y principios del 2021.

8. Resultados

En la aplicación de los instrumentos participaron 100 estudiantes de la Universidad de Antioquia Seccional Oriente con edades comprendidas entre 17 y 40 años ($M=22.90$ y $DS=4.66\%$). El 59% de la muestra corresponde a mujeres. Respecto al estrato socioeconómico, los niveles 1 y 2 constituyen el 47 % de la muestra, mientras que el 49% está representado por el estrato 3. Sobre las carreras de la población, se contó con la participación de estudiantes de todas las carreras vigentes para el periodo actual, en su mayoría estudiantes de ingeniería (ver **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**)

Tabla 1

Tabla de frecuencia estudiantes por carrera

Carrera	Frecuencia
Ingeniería	35
Biología y áreas de la salud	19
Otras disciplinas	15
Administración	13
Licenciaturas	9
Ciencias sociales y humanas	9

Nota. Hay un total de 30 carreras. En la tabla se muestran las de mayor representación.

Hubo mayor participación de estudiantes de los primeros niveles, principalmente de primer semestre, seguidos de segundo, tercero y sexto semestre (ver **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**). En menor medida estuvieron estudiantes de niveles medios, por ejemplo, de séptimo semestre sólo participaron 2 sujetos.

Tabla 2

Caracterización estudiantil por semestre

Semestre	Porcentaje
1-3	44%
4-7	28%

8-10

28%

En promedio, los estudiantes obtuvieron una mayor puntuación en Motivación intrínseca al Conocimiento (MI-C), seguido de Motivación Extrínseca-Regulación Identificada (MI-RId) y Motivación intrínseca al Logro (MI-L). En menor medida se sentían representados con los ítems de Amotivación, por lo que no se identifican como desmotivados (ver **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**)

Tabla 3*Puntajes totalizados de la escala de motivación (EME)*

	MI-C	MI-L	MI-EE	ME-R.Id	ME-R.In	ME-RE	A
Media	24.690	22.060	19.280	23.450	19.090	20.340	6.610
DS	3.598	5.619	5.733	4.208	5.643	5.492	4.245

Nota. MI-C Motivación Intrínseca al conocimiento, MI-L Motivación Intrínseca al Logro, MI-EE Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes, ME-RId Motivación Extrínseca Regulación Identificada, ME-RIn Motivación Extrínseca Regulación Introyectada, ME-RE Motivación Extrínseca Regulación Externa y A Amotivación.

En cuanto a los perfiles temporales, la mayoría de estudiantes presenta una orientación al futuro; siendo esta la escala la de mayor puntuación, seguido de Pasado Positivo. Los participantes se sienten menos representados por Presente Fatalista (ver tabla 4).

Tabla 4*Resultados puntajes inventario abreviado perspectiva temporal*

	PN	PH	F	PP	PF
Media	19.120	18.690	24.310	20.110	8.680
DS	6.071	4.369	3.706	3.665	3.041

Nota. PN Pasado Negativo, PH Presente Hedonista, F Futuro, PP Pasado Positivo y PF Presente Fatalista.

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. Por el contrario, el Presente Hedonista no mostró correlación con ninguna escala de motivación (ver tabla 5).

Tabla 5
Coefficiente de correlación de Spearman entre MA y PT

	MI-C	MI-L	MI-EE	ME-RId	ME-RIn	ME-RE	A
PN			-0.197 p:0.050				0.229 p:0.050
PH							
F	0.377 p:< .001	0.521 p:< .001	0.400 p:< .001	0.367 p:< .001	0.272 p:0.006	0.221 p:0.027	-0.297 p:0.003
PP	0.296 p:0.003	0.440 p:< .001	0.274 p:0.006	0.348 p:< .001	0.364 p:< .001	0.294 p:< .003	
PF	-0.281 p:0.005	-0.280 p:0.005		-0.209 p:0.037			0.408 p:< .001

Nota: En la tabla sólo se reportan correlaciones significativas, es decir, con un valor p menor o igual a 0,05

9. Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la motivación académica y el perfil temporal en estudiantes universitarios en época de Pandemia por COVID-19, por lo cual se procedió a revisar los niveles en cada constructo y posteriormente la relación que había entre la motivación académica y la perspectiva temporal. Sobre los dos constructos principales se encontraron diversos resultados, en los párrafos siguientes se presentarán los más sobresalientes.

9.1. Motivación académica

En promedio, los estudiantes obtuvieron una mayor puntuación en Motivación intrínseca al Conocimiento, seguido de Motivación Extrínseca-Regulación Identificada y Motivación Intrínseca al Logro. Similares al estudio original de Vallerand et.al (1992) cuyos participantes estaban motivados principalmente por la ME-Rid seguido de, MI-C y ME-Regulación Externa. De acuerdo con los resultados, los participantes están motivados académicamente. Aunque no se tenía como hipótesis en la investigación, esto difiere con el alza en las consultas de psico-orientación por desmotivación, lo reportado en redes sociales por la comunidad universitaria general y algunas investigaciones realizadas a nivel internacional (Ardila, 2020; Zaccoletti et al.,2020; Camacho, Correia, Zaccoletti y Daniel, 2021) incluso se hablaba de burnout académico (Mendoza, 2021).

En primer lugar, no es extraño que *MI al conocimiento* haya sido la más alta, ya que se ha encontrado que los estudiantes a distancia tienen mayores niveles de motivación intrínseca, especialmente al conocimiento, a diferencia de los estudiantes que asisten presencialmente, cuya motivación suele ser generalmente extrínseca (Réka et al., 2015). Asimismo, encontraron que el perfil motivacional académico está más relacionado con el tipo de aprendizaje (remoto, presencial) que con el rendimiento académico. Esto podría indicar que los participantes de los primeros semestres que sólo han estado virtualmente en la universidad pudieron adaptarse más fácilmente al entorno por su tipo de motivación. Es decir, un sujeto con alta MI-C puede adaptarse más fácilmente a cualquier modalidad de aprendizaje.

En la misma línea, tiene sentido que *ME regulación identificada* esté ligeramente por debajo de MI-C, ya que tienen una correlación significativa, incluso sus ítems pueden solaparse, pues es el tipo de ME más cercana en el continuo de autodeterminación a la escala de Motivación

(Cokley,2000). En esta subescala, el sujeto identifica una conducta como de importancia personal, ya que está alineada con otros objetivos propios, por lo tanto, se basa en el valor instrumental de la tarea y no está completamente orientado al disfrute de ella (Ryan y Deci, 2000) entonces se compromete con ella como si la hubiese elegido él mismo. Sin embargo, estas identificaciones deben ser asimiladas con el conjunto de creencias del individuo para que sea una motivación más autónoma, llamada integrada, esta fue propuesta posteriormente y no se incluye en el EMA (Deci y Ryan, 2000). Contrariamente, en la *ME Regulación Introyectada* hay una interiorización de la regulación pero no se acepta como parte de sí mismo; la regulación identificada resulta en comportamientos más autónomos porque hay libertad de elección al realizar la acción (Núñez y León,2018).

La subescala de Regulación Introyectada fue la segunda de menor representatividad, se relaciona positivamente con mayor esfuerzo, pero también con sentir mayor ansiedad y una peor capacidad para afrontar los fracasos. Por el contrario, la regulación identificada se asoció con mayor interés y disfrute escolar, estilos de afrontamiento más positivos y mayor compromiso (Ryan y Connell, 1989). Es decir, en caso de motivación identificada, se integra una demanda externa en beneficio propio mientras que en la introyección permanece como externa y sólo se realiza para complacer a otros (Banerjee y Halder, 2021).

En algunas investigaciones *Amotivación* tuvo una correlación negativa más fuerte con *ME Regulación identificada* que con cualquier otra subescala de *MI* (Cokley,2000). En este estudio, la subescala de menor representatividad fue la de amotivación; esta ocurre cuando no se valora una actividad (Ryan, 1995) o no se cree que produzca un resultado determinado (Cokley, 2000). Tiende a relacionarse con procrastinación pues los estudiantes evitan participar o realizar actividades académicas (Banerjee y Halder, 2021). También se ha encontrado correlación positiva entre amotivación y *MI- a Experiencias Estimulantes* (Smith, Davy y Rosenberg, 2010). De los tres tipos de motivación intrínseca, esta fue la más baja, aunque se refiere a involucrarse en una actividad por la estimulación cognitiva o física de esta (ya sea goce estético o diversión) y la búsqueda de sensaciones (Carbonneau, Vallerand y Lafrenière, 2012).

La tercera subescala de mayor representación fue *MI al Logro*, se refiere a obtener placer al crear o lograr algún objetivo propuesto y superarse a sí mismo (Deci y Ryan, 2000). Se ha relacionado con tolerancia a la frustración, pues la atención no se centra en el resultado sino en disfrutar el proceso de intentar lograrlo (Carbonneau, Vallerand y Lafrenière, 2012). Las personas

con este tipo de motivación tienden a ser creativas y orientadas al dominio de objetivos, son aquellos que disfrutan de retarse a sí mismos y mejorar sus destrezas. Ello hace necesario el sentirse competente y conocer cómo lograr resultados de manera efectiva (Chang et. al, 2016). Algunos estudios postulan que durante esta época la necesidad de competencia pudo frustrarse por la ambigüedad percibida o la falta de comunicación en los mensajes recibidos, ya que se pierde esa experiencia de aprendizaje individualizado mediante las clases en línea (Shah, Shah, Memon, Kemal y Soomro, 2021). La situación de incertidumbre y la comparación con sus trabajos anteriores, la dificultad de la adaptación al estudio en línea y las expectativas, pueden hacer que los estudiantes se perciban como incompetentes o que no son capaces de concentrarse, de cumplir una rutina de estudio o incluso de aprender (Chiu, 2021).

Además, los datos se recolectaron durante el fin de semestre para algunos participantes, este hito temporal, puede aumentar la motivación para perseguir objetivos (Dai y Li, 2019). Esa asociación con descansos y relajación, crean la oportunidad de cambio, renovar la energía y motivarse a mejorar sus calificaciones. Por otra parte, de acuerdo a la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2008) se necesitan suplir 3 necesidades psicológicas básicas para que la motivación se mantenga, a saber *competencia, autonomía y afinidad*. Esta última se refiere a la importancia de establecer interacciones emocionales y/o físicas con otras personas (Zaccoletti et al., 2020). Durante las clases virtuales los estudiantes no se encontraron con sus compañeros y probablemente tampoco con sus amigos, debido al confinamiento estricto por esa época, asimismo, las clases virtuales no contemplaron espacios de esparcimiento habituales (cafeterías, recesos, paradas de bus, etc.)

Diversos estudios también indican que la motivación académica tiende a disminuir a medida que avanzan los años escolares (Zaccoletti et al., 2020). Particularmente, la mayoría de los participantes (51%) están entre primer y cuarto semestre, incluso solamente el 20% es de primer semestre. Se podría suponer que los estudiantes de los primeros niveles están más motivados porque recién empiezan la universidad y tienen altas expectativas. Además, tienen una visión diferente de los hitos futuros, primero porque realmente les falta bastante para afrontar la vida laboral, que es un estresor grande en tiempos de crisis y porque aún no han experimentado eventos universitarios estresantes (Dai y Lei, 2019). Vale la pena recordar que MI-C y ME- Regulación identificada fueron las puntuaciones más altas, otros autores han encontrado este patrón en estudiantes de primeros años en la Universidad (Corpus, Robinson y Wormington, 2020). Sin

embargo, también ha sido una constante la pérdida de la motivación intrínseca y la regulación identificada, de la mano de una creciente en la amotivación entre las poblaciones más jóvenes

Es importante destacar la pregunta orientadora de la escala de motivación “¿por qué va a la universidad?” por lo que las respuestas de los estudiantes podrían orientarse al interés en el aprendizaje y el valor de utilidad del aprendizaje. De acuerdo con Smith, Bergeron, St-Amand, Fitzpatrick y Gagnon (2021) quienes investigaron el cambio en la motivación de logro estudiantil en el contexto de la pandemia por COVID-19, la mayoría de las dimensiones motivacionales se mantuvieron relativamente estables desde enero del 2020 hasta noviembre del mismo año en los estudiantes estadounidenses. De hecho, las creencias sobre la competencia, el valor de utilidad del aprendizaje, la orientación a la meta de dominio y la orientación a la meta de desempeño no fluctuaron durante la pandemia en sus participantes.

La Teoría de la Autodeterminación comprende un modelo jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE) para describir la manera en que la motivación, sus factores determinantes, mediadores y efectos operan en tres niveles de generalidad: global, contextual y situacional, donde el instrumento aplicado mide el nivel contextual en el dominio educativo (Bruno, Liporace y Stover, 2020). Sin embargo, esta jerarquía es recursiva, en la que cada nivel interactúa con el otro, así si un participante tiene a nivel global alta motivación, tendrá mayor probabilidad de motivarse a responder el formulario completo. Adicionalmente, los factores sociales intervienen en la motivación a través de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y vinculación (Deci y Ryan, 2008). Es decir, la motivación académica es influenciada por el grado en que los estudiantes perciben que su medio académico satisface esas necesidades (Zaccoletti et al., 2020).

En este caso, la autonomía pudo haberse fortalecido porque los estudiantes se vieron obligados a ser autónomos en la gestión de sus actividades académicas, sus horarios de estudio e incluso pueden elegir cuándo ver sus clases, ya que quedan grabadas (Zaccoletti, 2020). Sin embargo, el sólo percibir el entorno como promotor de la autonomía no tiene efecto directo sobre la motivación (Shah, Shah, Memon, Kemal y Soomro, 2021). Debido a lo asincrónico de las clases, la disminución y/o falta de interacción entre maestro-estudiante, los profesores no pudieron percibir de primera mano dificultades emocionales y académicas de los estudiantes, afectando la *necesidad de relación*. A su vez, pudo disminuir la competencia percibida, por no recibir actividades con niveles apropiados de dificultad (Shah, Shah, Memon, Kemal y Soomro, 2021).

9.2 Perspectiva temporal

Es un proceso en el cual los pensamientos, emociones y acciones tienen una dirección preferencial hacia el pasado, presente o futuro, que influye activamente en el continuo de la experiencia, organizándola, categorizándola y dándole sentido (Bosato, 2001; Zimbardo y Boyd, 1999). Esa elección inconsciente al evaluar un evento se puede volver habitual y puede verse como un elemento de personalidad (Zimbardo y Boyd, 2008). Uno de los objetivos en este estudio fue conocer la perspectiva temporal o el perfil temporal de los estudiantes universitarios en tiempo de pandemia, para conocer cuál de las cinco perspectivas temporales propuestas por Zimbardo y Boyd sería predominante en esta población durante el encierro.

Grondin, Mendoza-Duran y Rioux (2020) postularon que se pudo experimentar una pérdida en la noción del tiempo, un efecto similar al que se presenta en épocas de vacaciones, las personas hacen la misma rutina cada día, por lo cual se dificulta diferenciarlos. Adicionalmente, se cambiaron las prioridades, algunas personas perdieron su trabajo, tuvieron que posponer planes debido a las restricciones de la pandemia e incluso reconsiderar sus proyectos de vida (Dai y Li, 2019). En consecuencia, algunos científicos señalan un presentismo forzado debido al encierro, una sensación de estar atrapado en el presente, anclado a la imposibilidad de realizar planes a futuro (Ringel, 2020).

Se esperaba entonces que las perspectivas temporales Presente Fatalista y Presente Hedonista fuesen las más altas. Contrario a este supuesto, ambos tipos de presente (Hedonista y Fatalista) fueron las perspectivas temporales con menor puntuación en este estudio. Esto puede deberse a que los participantes de esta investigación eran jóvenes, al respecto, Baikeli, Li, Zhu y Wang (2021) encontraron que los adultos jóvenes tienen mayores puntuaciones en PT futura y menores en PH, en consecuencia, PT futura tuvo correlación positiva con el bienestar psicológico para los jóvenes. Por el contrario, los adultos mayores puntúan más alto en PH que se correlaciona positivamente con bienestar psicológico y puntúan menos en PT futura, que se relaciona negativamente con la búsqueda de sentido en la vida en ellos. Esto podría deberse a que perciben su futuro como algo más limitado e intentan disfrutar de su presente sin preocupaciones.

Además de la edad, el género parece ser un diferenciador entre PH y afrontamiento del estrés en pandemia. Las mujeres, aunque en general se encuentran más preocupadas por su salud

que los hombres (Collignon, 2020), cuando tienen un alto nivel de PH, pueden haber estado concentradas en el presente y orientadas al placer para encontrar vías para reducir sus niveles de estrés. Los hombres con orientación a PH satisfacían sus necesidades hedonistas en contacto con otras personas fuera de sus hogares, y el encierro podría haber sido una circunstancia que limitó las oportunidades para mantener tales contactos (Pieh, Budimir y Probst, 2020). Otros autores relacionan negativamente el hedonismo actual con la cantidad de tiempo de estudio y con una orientación académica, ya que involucrarse en los estudios tiende a estar asociado con recompensas en el futuro y sacrificios en el presente (Kauffman y Husman, 2004). La mayoría de los participantes eran mujeres (59%) y en promedio hubo menor puntuación en PH pero no se hizo distinción entre sexos. En este sentido, si bien PH refleja una actitud hedonista y arriesgada hacia la vida y sugiere una orientación hacia el placer presente con poca preocupación por las consecuencias futuras (Germano y Brenlla, 2021), puede ser adaptativo según la edad de la persona, su tipo motivacional y probablemente su sexo.

Respecto al Presente Fatalista, fue la escala de menor puntuación y se ha correlacionado negativamente con Futuro; la escala con mayor puntuación en el presente estudio. Esto tiene sentido pues las personas con mayor PF no tienen confianza en el futuro, porque lo ven como incontrolable, por lo que sin importar lo que hagan los resultados que obtienen no son los deseados, desarrollando una desesperanza aprendida (Zimbardo y Boyd, 2008). El presente fatalista está ligado a experiencias actuales que generan ansiedad y miedo, de hecho, este y Pasado Negativo se han correlacionado positivamente con rasgos de ansiedad y depresión, asimismo, menor motivación por las actividades y el bienestar psicológico en general (Anagnostopoulos y Griva, 2012). En este sentido, PP suele estar asociada a personas con mayor resiliencia y capacidad de tener mecanismos de afrontamiento adaptativos (Sword, Sword, Brunskill y Zimbardo, 2014).

La perspectiva negativa del pasado y el presente fatalista son tanto una visión como una percepción desesperanzada y, de hecho, incluyen juicio y evaluación negativos sobre las capacidades y acciones pasadas y presentes (Zimbardo y Boyd, 2008). La autoeficacia tiene una correlación negativa significativa con el pasado negativo y el presente fatalista. Como resultado, parece que las personas con alta autoeficacia no tienen juicios ni evaluaciones negativas sobre sus capacidades; más bien tienen una percepción positiva sobre ellos (Zebardast, Besharat y Hghighatgoo, 2011). Esto concuerda con la alta puntuación en la orientación Futura, esta tiene una correlación positiva significativa con autoeficacia, entonces, una persona con autoeficacia y una

perspectiva temporal Futura reconocerá sus experiencias negativas pasadas pero no permanecen en ellas al evaluar sus capacidades y ven el futuro como algo positivo y una posibilidad de desafiarse.

Algunos autores afirmaban que las personas podrían estar “estancadas en el pasado” durante la pandemia, no solo por ser para algunos un evento traumático sino por la nostalgia de todo lo que se podía hacer antes (conciertos, reuniones sociales, salir sin tapabocas, etc.) (Holman y Silver, 1998; Ringel, 2020). Germano y Brenlla (2021) encontraron que cuanto mayores son los niveles de orientación Pasada Negativa y menores los niveles de orientación Pasada Positiva las personas presentan más angustia psicológica y ansiedad. Sin embargo, en este estudio, Pasado Positivo y Pasado Negativo tuvieron puntuaciones cercanas, siendo PP el segundo con mayor representación en la muestra y ligeramente superior a PN.

En promedio, la perspectiva temporal futura obtuvo mayor puntuación en los estudiantes, seguido de Pasado Positivo, resultados similares a los obtenidos por Guzmán y Cano (2015) en estudiantes mexicanos, donde PP fue el más representativo en la muestra, seguido de F. Este resultado fue interesante, porque la perspectiva futura en estos momentos ha sido controversial. Por una parte, se presume que los individuos tienen dificultades para realizar planes, debido a las condiciones restrictivas del encierro, la pérdida de empleos, crisis económica, el distanciamiento social y el cambio constante de las medidas restrictivas, (Ringel, 2020). Asimismo, las consecuencias de la pandemia de COVID-19 en el futuro son difícilmente predecibles y las personas difieren en términos de las repercusiones esperadas en su futuro, dejando una sensación de incertidumbre generalizada, sobre todo en las personas de estratos bajos (Ceccato et. al, 2021).

Por lo anterior, se esperaría una orientación futura en los sujetos, en términos de sentimientos de esperanza sobre el futuro, añorar un cambio y esperar que el presente sea mejor. De hecho, las personas con mayor perspectiva temporal futura, son más capaces de aplazar el tiempo de recompensa si el premio es mayor, conocido como *descuento temporal*, por lo que tienden a acatar las normas de bioseguridad y aceptan las restricciones (Lalot, Abrams, Ahvenharju y Minkkinen, 2021). Sin embargo, tampoco se sabe si la orientación al futuro que mostraron los participantes es desde una perspectiva negativa (como un futuro amenazador, ligado a síntomas ansiosos) o positiva, como un futuro esperanzador (Lalot, Abrams, Ahvenharju y Minkkinen, 2021). Esto se discutirá más ampliamente en el siguiente apartado.

9.3 Perspectiva temporal y motivación académica

La perspectiva temporal tiene gran impacto en la percepción, significado, expectativas, interpretación de eventos, toma de decisiones, selección de información, comportamientos y en cómo se establecen nuevas metas (Anagnostopoulos y Griva, 2012). Se consideró relevante estudiar la relación entre la perspectiva temporal y la motivación académica durante la pandemia por Covid-19. A continuación se expondrán los resultados más relevantes.

La perspectiva Futura tuvo una relación significativa con las 3 subescalas de Motivación Intrínseca, tuvo una menor relación con las subescalas de Motivación Extrínseca y una correlación negativa con amotivación, resultados similares a los obtenidos en otras investigaciones (Lens, 1998; Kauffman y Husman, 2004; Orosz, Dombi, Tóth-Király, Bóthe, Jagodics y Zimbardo, 2016). Se esperaba que la perspectiva futura y MI tuviesen la correlación más alta. Según De Bilde, Vansteenkiste y Lens (2011) esto sugiere que centrarse en metas futuras está relacionado con el interés y alegría asociados a el aprendizaje. También se ha comprobado que la anticipación de un hito o evento de transición/contraste futuro aumenta la motivación presente, ya que lo ven cómo una oportunidad para reinventarse y comparan su yo presente con un estado futuro ideal (Dai y Li, 2019). Se podría decir que conceptualmente PTF y motivación están relacionadas, pues las metas están ubicadas en el futuro (Lens, 1998).

Sin embargo, algunos teóricos señalan que una PT Futura podría disminuir la MI contemplando PTF como algo meramente externo pues si un sujeto tiene MI significa que está obteniendo placer inmediato en cada actividad que realiza (relacionado con el presente), mientras que si está orientado en el futuro será ME pues son recompensas lejanas y/o externas (Deci y Ryan, 1985). Posteriormente, se postula que las recompensas refuerzan las percepciones y sentimientos de competencia, fortaleciendo específicamente la MI al logro, pues esta deriva de la utilidad o instrumentalidad de las metas en tanto las actividades académicas comprenden tareas que involucran gustos propios (MI-C) y tareas que se deben realizar para poder seguir realizando aquello que les gusta o conseguir éxito (Lens, 1998).

Resulta llamativo que la Perspectiva Temporal de Presente Hedonista no presentó ninguna correlación con las escalas de motivación, ni siquiera con amotivación. Si bien el PH podría indicar que los estudiantes buscan situaciones alegres en el presente, por lo que en un principio podría tener relación con MI-C, como se menciona anteriormente, no todas las actividades académicas

son de placer en sí mismas, por ello un sujeto con Presente Hedonista alto tendrá más probabilidad de experimentar interferencias al estudiar porque sería una renuncia a actividades de ocio placenteras (King y Gaerlan, 2013). Asimismo, el PH no contempla las posibles consecuencias a futuro, por lo que tienen tendencia a copiar en exámenes (Orosz et al., 2016). Se preocupan más por diversiones inmediatas y menos por el impacto de sus acciones en el futuro (King y Gaerlan, 2013).

Pasado Positivo tuvo relación positiva con todas las subescalas de MI y ME, pero de ningún tipo con amotivación. Esto va en concordancia con lo postulado por Gareau, Gaudreau y Boileau (2019) quienes hallaron que el rendimiento académico pasado contribuye a la motivación autónoma de los estudiantes universitarios. Es decir, un logro positivo en el pasado influye en la percepción de autoeficacia del sujeto actual y en su motivación actual. Los puntajes altos en Pasado positivo se asociaron con una sensación de seguridad, optimismo, bienestar y resistencia (Precin, 2018).

Presente Fatalista tuvo relación negativa con las 3 subescalas de mayor representatividad en este estudio (MI-C, MI-L y ME-Rid) asimismo tuvo correlación positiva con Amotivación. Si se comparan ambas dimensiones de Presente: Hedonista y Fatalista se evidencia una gran diferencia. Por una parte, una actitud positiva hacia el presente no tuvo correlación con ninguna subescala de motivación académica, lo que va en consonancia con los resultados de Janeiro, Duarte, Araújo y Gomes (2017) donde este tampoco se relacionaba con la adopción de ningún estilo de aprendizaje en particular. La literatura señala resultados mixtos y divergentes entre las Perspectivas Temporales Presentes, las variables motivacionales y el rendimiento académico. Por una parte, podría estar relacionado con que los participantes en este tipo de estudios correlacionales son jóvenes, población en la que característicamente predomina una correlación negativa entre PF y bienestar, relacionado directamente con un impacto negativo (Baikeli, Li, Zhu y Wang, 2021). En segundo lugar, la orientación actual podría tener algunos efectos positivos sobre el bienestar, como lo sugiere la literatura sobre el *aquí y el ahora* y la psicología humanista en relación a la perspectiva temporal (Janeiro, Duarte, Araújo y Gomes, 2017)

De hecho, Amotivación solo tuvo relación positiva con *Pasado Negativo*, que es la tendencia a “mirar hacia atrás” con lástima, rumiando las cosas malas que han sucedido y *Presente Fatalista*, que se asocia con una interpretación pasiva de los acontecimientos. Esto tiene sentido pues la falta de motivación se relaciona directamente con la sensación de que el sujeto no tiene control sobre la actividad académica (PF) o no tiene las capacidades para realizarla (PN) (Precin,

2018). Los sujetos con sesgo en presente fatalista, además de la actitud pesimista hacia el presente, también la tienen hacia el futuro debido a la creencia de que el futuro está predeterminado, no puede ser influenciado por las acciones de alguien, y el presente debe dejarse sin cambios y ser aceptado (Laureiro-Martinez, Trujillo y Unda, 2017).

La perspectiva temporal de Pasado Negativo tuvo una relación negativa con MI-EE y positiva con Amotivación. Los puntajes altos en el pasado negativo se han asociado con menos consideración de las consecuencias futuras, menos estabilidad emocional, soledad, baja autoestima, depresión, ansiedad, tristeza y poca motivación para lograr las metas (Peetsma, Van der Veen y Schuitema, 2017). En este sentido, existe evidencia de que una perspectiva temporal de PN se asocia con una variedad de comportamientos negativos que repercuten en la motivación académica, mostrando incluso una correlación negativa con el nivel de satisfacción con la experiencia universitaria (Precin, 2018).

10. Limitaciones

Los estudiantes actualmente están en virtualidad, debido a esto se redujo la posibilidad de acceder a los estudiantes, limitando el acceso y el alcance a un mayor número de personas, ya que no todos revisan sus correos electrónicos o los mensajes no son suficientemente llamativos. En consecuencia, el número reducido de la muestra de este estudio no permite la generalización de estos resultados y abre la probabilidad de sesgo en las respuestas. Es importante señalar que en el momento de esta investigación, aún los estudiantes estaban en virtualidad, sin embargo, estaban disminuyendo las medidas restrictivas y se estaba gestionando la distribución de vacunas en el país. Por lo tanto, estos datos no capturan por completo el periodo de pandemia y probablemente tampoco sus periodos más críticos.

11. Estudios futuros

Si bien hay estudios que proyectan una baja en la motivación académica, especialmente en estudiantes de primeros años con altos niveles de MI-C y ME-Regulación Identificada, también se ha encontrado que el perfeccionismo adaptativo (orientado hacia uno mismo) tiene impactos positivos sobre estos tipos de motivación, manteniendo sentimientos de autoeficacia y competencia. Por ello, sería interesante trabajar esto con los estudiantes a medida que avancen su ciclo universitario e intervenir a aquellos que tengan un perfeccionismo desadaptativo (Chang et al, 2016).

Asimismo, sería interesante realizar un estudio comparativo entre los estudiantes que hasta la fecha llevaban toda su carrera universitaria en virtualidad y posteriormente deban adaptarse a la presencialidad y aquellos que debieron adaptarse a un ambiente virtual y luego vuelven al campus. Esto permitiría dar cuenta no sólo de la flexibilidad y adaptabilidad al entorno del estudiante, sino que también podría brindar ser soporte de la literatura difusa sobre el estilo de aprendizaje, la introversión, la estimulación social, autónoma y/o demás factores que podrían afectar la motivación académica. En este sentido, un estudio con una muestra más diversa ayudaría a aclarar algunos sesgos que se pudieron tener en el presente estudio, como estudiantes de secundaria o de otras universidades que no sean públicas.

De los aspectos que se tuvieron en cuenta al revisar que los estudiantes presentaban una alta motivación académica y no estaban desmotivados cómo plantearon algunos teóricos, surge el interés de evaluar el comportamiento de las personas ante estímulos para participar en las investigaciones y si ello tiene algún efecto en el tipo de respuestas que brinden.

Finalmente, también vale la pena explorar otros instrumentos para evaluar estas variables, podrían incluirse entrevistas semi estructuradas, preguntas control para cada cuestionario, aunque no deba ser necesariamente un cuestionario. Por ejemplo, un inventario de Perspectiva Temporal que incluyese dos tipos de futuro (negativo y positivo) podría delatar actitudes ansiosas o estresantes o un inventario que incluya un tipo de Perspectiva temporal equilibrada podría dar pistas de cómo hacer un programa de intervención a los universitarios y mitigar efectos adversos al retornar a presencialidad.

Referencias

- Anagnostopoulos, F., & Griva, F. (2012). Exploring time perspective in Greek young adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and relationships with mental health indicators. *Social Indicators Research, 106*, 41–59.
- Ardila, E. (6 de mayo, 2020). COVID-19 ‘dispara’ la deserción: 12 de cada 100 alumnos dejarían las aulas. *La Vanguardia*. p. 1. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmu>
- Aristóteles (1995). *Física [Physics]*. Madrid: Gredos.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychology Review, 64*(6), 359–372.
- Baikeli, R., Li, D., Zhu, L., & Wang, Z. (2021). The relationship between time perspective and meaning in life across different age stages in adulthood. *Personality and Individual Differences, 174*, 110668.
- Banco Mundial (2020). Pandemia de COVID-19: Impacto en la educación y respuestas en materia de políticas. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmw>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research, 1*(4), 287-310.
- Banerjee, R., & Halder, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon, 7*(7).
- Bhattacharya, M., & Hartnett, M. (2008). Addressing Diversity in Design of Online Courses. En S. Hirtz, & D. G. Harper (Eds.). *Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe* (pp. 41-49). Vancouver, Canada: BCcampus & Commonwealth of Learning.
- Bosato, G. (2001). *Time perspective, academic motivation and procrastination*. Master's thesis. San Jose State University.
- Bruno, F. E., Liporace, M. F., & Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: Desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria, 37*(1).
- Camacho, A., Correia, N., Zaccoletti, S., & Daniel, J. R. (2021). Anxiety and social support as predictors of student academic motivation during the COVID-19. *Frontiers in Psychology, 12*, 1894.

- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M.-A. K. (2012). *Toward a Tripartite Model of Intrinsic Motivation. Journal of Personality, 80*(5), 1147–1178.
- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo time perspective inventory. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Ceccato, I., Palumbo, R., Di Crosta, A., Marchetti, D., La Malva, P., Maiella, R., & Di Domenico, A. (2021). “What's next?” Individual differences in expected repercussions of the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences, 174*, 110674.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences, 89*, 202-210.
- Chiu, T. K. (2021). Student engagement in K-12 online learning amid COVID-19: A qualitative approach from a self-determination theory perspective. *Interactive Learning Environments, 1-14*.
- Cokley, K. O. (2000). Examining the Validity of the Academic Motivation Scale by Comparing Scale Construction to Self-Determination Theory. *Psychological Reports, 86*(2), 560–564.
- Collignon, S. (2020). Women more worried than men about the spread of coronavirus. *The Conversation, 22*.
- Corpus, J. H., Robinson, K. A., & Wormington, S. V. (2020). Trajectories of motivation and their academic correlates over the first year of college. *Contemporary Educational Psychology, 63*, 101907.
- Corral-Verdugo, V., Fraijo-Sing, B., & Pinheiro, J. Q. (2006). Sustainable behavior and time perspective: Present, past, and future orientations and their relationship with water conservation behavior. *Interamerican Journal of Psychology, 40*(2), 139-147.
- Cottle, T. H. P y Pleck, J.(1969). *Adolescent perception of time: the effect of age, sex and social class. Journal of personality.*
- Cuevas, V. (2 de octubre de 2013). Mejorar la motivación del alumnado desde la perspectiva de Maslow [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmA>
- Curione, K., & Huertas, J. A. (2017). Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional. *Revista de Psicología, 12*(24), 55-67.

- Dai, H., & Li, C. (2019). How experiencing and anticipating temporal landmarks influence motivation. *Current opinion in Psychology*, 26, 44-48.
- Daura, F. T. (2016). El compromiso emocional de los estudiantes hacia el contexto educativo. Su vinculación con factores temporales y con variables demográficas. *Revista de orientación educacional*, 30(58), 54-73.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344.
- De la Fuente Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 35-61.
- DeCharms, R. (1968). Personal causation: *The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Díaz-Morales, J. F. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 565-571.
- Djenno, M., Insua, G. M., & Pho, A. (2015). From paper to pixels: using Google Forms for collaboration and assessment. *Library Hi Tech News*.
- Duncan, T., & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128
- Earman, J. (1991). Kant, incongruous counterparts, and the nature of space and space-time. In *The philosophy of right and left* (pp. 131-149). Springer, Dordrecht.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. San Francisco, California: W. H. Freeman. pp. 75–146
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64(3), 830-847.

- Fernández, A. G. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME*, 10(25), 1.
- Forbes. (2020). Universidades estiman deserción del 50% de los estudiantes para el próximo semestre. Bogotá, Colombia: *Forbes Colombia*. Recuperado de <https://forbes.co/2020/05/08/actualidad/universidades-estiman-desercion-del-50-de-los-estudiantes-para-el-proximo-semester/>
- Galarraga, M. L. & Stover, J. B. (2016). Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo: Adaptación en estudiantes de nivel medio de Buenos Aires. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 16(1), 109- 128.
- Galicia, L. A., Balderrama, J. A., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53.
- Gareau, A., Gaudreau, P., & Boileau, L. (2019). Past academic achievement contributes to university students' autonomous motivation (AM) which is later moderated by implicit motivation and working memory: A Bayesian replication of the explicit-implicit model of AM. *Learning and Individual Differences*, 73, 30-41.
- Germano, G., & Brenlla, M. E. (2018). *Temporalidad subjetiva en jóvenes de buenos aires*. Trabajo presentado en X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires.
- Germano, G., & Brenlla, M. E. (2020). Versión Abreviada del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo para Buenos Aires.
- Germano, G., & Brenlla, M. E. (2021). Effects of time perspective and self-control on psychological distress: A cross-sectional study in an Argentinian sample. *Personality and Individual Differences*, 171, 110512.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future orientation: Considerations of some functions and measurements implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.
- González, J. (febrero de 2016). Motivación y abandono escolar en Educación Media. *Trabajo final de grado de Psicología*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República Uruguay.
- González-Lomelí, D. G., Maytorena-Noriega M. Á., Cárdenas-Niño, L., & Tapia-Fonllem C. O. (2018). Perspectiva temporal de estudiantes universitarios mexicanos y colombianos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(46), 133-145.

- Gopinath, G. (2020). The great lockdown: Worst economic downturn since the Great Depression. IMFBlog–Insights & analysis on economics & finance.
- Grondin, S., Mendoza-Duran, E., & Rioux, P. A. (2020). Pandemic, quarantine, and psychological time. *Frontiers in psychology, 11*.
- Gutiérrez-García, A. G., Reyes-Platas, D. I., & Picazo, O. (2017). Perception time in the neuropsychopathology: A systematic review. *Psiquiatría Biológica, 85-96*.
- Guzmán Vélez, J. A., & Cano Juárez, R. (2015). Perspectivas temporales en estudiantes universitarios (Bachelor's thesis).
- Holman, E. A., & Silver, R. C. (1998). Getting" stuck" in the past: temporal orientation and coping with trauma. *Journal of personality and social psychology, 74(5)*, 1146-1163..
- Horino, M., & Mori, K. (1991). The effect of achievement motivation on relationships between depression and social support. *Japanese Journal of Educational Psychology, 39*, 308–315.
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 37(2)*.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist, 34(2)*, 113-125.
- James, W. (1890). The principles of psychology (Vol. 1, No. 2). London: Macmillan.P. 236.
- Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review, 16(1)*, 1-7.
- Klineberg, S. L. (1967). Changes in outlook on the future between childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 7*, 185-193.
- Kumar, A. & Nayar, K. R. (2020). COVID 19 and its mental health consequences. *Journal of Mental Health, 1–2*.
- Lalot, F., Abrams, D., Ahvenharju, S., & Minkkinen, M. (2021). Being future-conscious during a global crisis: The protective effect of heightened Futures Consciousness in the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences, 178*, 110862.
- Landau, S. F. (1969). The effect of length of imprisonment and subjective distance from release on future time perspective and time estimation of prisoners. *Scripta Hierosolymitana, 21*, 182-223
- Laureiro-Martinez, D., Trujillo, C. A., & Unda, J. (2017). Time perspective and age: A review of age associated differences. *Frontiers in psychology, 8*, 101.

- Lei, S. A., & Gupta, R. K. (2010). College Distance Education Courses: Evaluating benefits and costs from Institutional, faculty and students' perspectives. *Education*, 130(4), 616-631. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmC>
- Lennings, C. J. (2000). Optimism, satisfaction and time perspective in the elderly. *The International Journal of Aging and Human Development*, 51(3), 167-181.
- Lens, W., Paixao, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese psychological research*, 54(3), 321-333.
- Lens, W., Simons, J. & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality.
- Lewin, K. (1942). Field theory and learning. In *The forty-first yearbook of the National Society for the Study of Education: Part II, The psychology of learning*. University of Chicago Press.
- Marczak, M., Sorokowski, P., & Sobol-Kwapińska, M. (2020). Balanced Time Perspective as a Facilitator of Immigrants' Psychological Adaptation: A Study among Ukrainian Immigrants in Poland.
- Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología*, 22(2), 217-252.
- Mello, Z & Swanson, D. (2007). Gender differences in African American adolescents personal, educational and occupational expectations and perceptions of neighborhood quality. *Journal of Black Psychology*, 33,150-168.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 271-289.
- Mendoza Ticona, A. M. (2021). *Relación entre el estrés y Síndrome de Burnout académico, en educación no presencial por pandemia Covid-19, en estudiantes de tecnología médica de la Universidad Privada de Tacna*. (Título profesional). Recuperado de <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/1818>
- Morris y Morris, (1963). *Pentonville: A sociological study of an English prison*. Londres: Routledge.
- Murrell, A. J., & Mingrone, M. (1994). Correlates of temporal perspective. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1331-1334.

- Noreña, H. (2018). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de primer, segundo y tercer semestre de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, 2017.
- Núñez Alonso, J. L. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 185-192.
- Nurmi, J. E., Poole, M. E., & Seginer, R. (1995). Tracks and transitions-a comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 30(3), 355-375.
- Nurmi, J.-E. (1989). *Development of Orientation to the Future during Early Adolescence: A Four-Year Longitudinal Study and Two Cross-Sectional Comparisons*. *International Journal of Psychology*, 24(1-5), 195-214.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nuttin, J. (2014). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press.
- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-82
- Oyanadel, C., Buena-Casal, G., & Pérez-Fortis, A. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Orientación Temporal de Zimbardo en una muestra chilena. *Terapia Psicológica*, 32(1), 47-55.
- Paris, A. (2020, 15 de mayo). Cuarentena por coronavirus: qué es el "efecto padres" en la educación y cómo podría marcar a la generación covid-19. *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52636384>
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21(3), 481-494.
- Peetsma, T., Van der Veen, I., & Schuitema, J. (2017). Use of TIME: Time Perspective Intervention of Motivation Enhancement. *Time Perspective*, 217-237.
- Pintrich, P & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P.R. (1999). *Motivational beliefs as resources for and constraints on conceptual change*. Amsterdam: Pergamon.

- Pintrich, P.R. (2000). Multiples Goals, Multiples Pathways: The role of Goal Orientation in learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Precin, P. J. (2017). Past Negative Time Perspective as a Predictor of Grade Point Average in Occupational Therapy Doctoral Students. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 5(2).
- Precin, P. J. (2018). Past Negative Time Perspective as a Predictor of Grade Point Average in Occupational Therapy Doctoral Students, *The Open Journal of Occupational Therapy* 5 (2), 10.
- Ramírez, E. R. (1986). Tiempo y movimiento en Aristóteles. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 24(60), 177-180.
- Rékaa, J., Kármena, D., Susanaa, F., Kingaa, K. J., Edita, M., & Kingaa, S. (2015). Implications of motivational factors regarding the academic success of full-time and distance learning undergraduate students: A Self-Determination Theory perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 50-55.
- Remesal, A., & Colomina, R. (2013). Social presence and online collaborative small group work: A socioconstructivist account. *Computers & Education*, 60(1), 357–367.
- Ringel, F. (2020). Coronavirus: How the pandemic has changed our perception of time. *The Conversation*, 28.
- Rohr, M. K., John, D. T., Fung, H. H., & Lang, F. R. (2017). A three-component model of future time perspective across adulthood. *Psychology and Aging*, 32(7), 597.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Romero, M., & Usart, M. (2014). The temporal perspective in higher education learners: Comparisons between online and onsite learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(1), 190-209.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749- 761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R.M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). *When achievement is not intrinsically motivated: A theory of intemalization and self-regulation in school*. In A. K. Boggiano, &

- T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 167-188). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ryan, W., Di Domenico, S., & Deci, E. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. R.M. Ryan (Ed.) *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford University Press, New York.
- Seijts, G. H. (1998). The Importance of Future Time Perspective in Theories of Work Motivation. *The Journal of Psychology*, 132(2), 154–168.
- Semana (2020, 17 de Julio). *Aprobada la matrícula cero para estudiantes de U. Distrital y UdeA*. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmD>
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., & Soomro, A. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the ‘new normal’. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*.
- Shirai, T. (1994). A study on the construction of Experiential Time Perspective Scale. *Japanese Journal of Psychology*, 65, 54–60
- Shirai, T. (1995). Time perspective and motivation: Does the future motivate behavior? *Japanese Psychological Review*, 38 (2), 194–213.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *Br. J. Psychol.* 91:335-351.
- Smith, J., Guimond, F. A., Bergeron, J., St-Amand, J., Fitzpatrick, C., & Gagnon, M. (2021). Changes in Students’ Achievement Motivation in the Context of the COVID-19 Pandemic: A Function of Extraversion/Introversion? *Education Sciences*, 11(1), 30.
- Soto, C. I. (2008). El tiempo en las Confesiones de San Agustín. *Revista de Humanidades*, 17, 187-199.
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. & Fernandez, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.
- Takashima, M. (1997). Research on a relation of time perspective and achievement motive of undergraduate students. *Proceedings of the 39th Annual Conference of Japanese Association of Educational Psychology*, 63
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. University of California Press.

- Toro, S. (2018). Estrategias de identificación y análisis de herramientas académicas web 2.0 para la visibilidad de los investigadores y productos de los grupos de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmH>
- Unesco (2020). Impacto de la COVID-19 en la educación. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmF>
- Uribe, P. M. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología*, 22(2), 215-252.
- Usma, L. (2020, 18 de Julio). Universidades públicas del Eje avanzan en programa de matrícula cero. *El Tiempo*. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmJ>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental and Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vargas, A. (2020). Investigación en tiempos de pandemia. *INGENIERÍA INVESTIGA*, 2(01).
- Vázquez, S. M., de Anglat, H. E. D., & Biggio, M. N. (2016). Perspectiva temporal y estilos de personalidad en estudiantes argentinos. *Interdisciplinaria*, 33(2), 315-336.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2(5), 68–81.
- Wigfield, A., & Koenka, A. C. (2020). *Where do we go from here in academic motivation theory and research? Some reflections and recommendations for future work. Contemporary Educational Psychology*, 101872.
- World Health Organization. (2020). *Mental health and COVID-19*. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmP>
- World Health Organization. (2020). *Novel Coronavirus–China Disease*. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmR>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in psychology*, 11.
- Zebardast, A., Besharat, M. A., & Hghighatgoo, M. (2011). The relationship between self-efficacy and time perspective in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 935-938.

- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 1271–1288.
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present timeperspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, *23*, 1007-1023.
- Zimbardo, P., & Boniwell, I. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. *Positive psychology in practice*, (3), 105-168.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York, NY: Free Press.
- Zimbardo, P., & Sword, R. (2016). *The Importance of Our Time Perspective*. Recuperado de <http://bitly.ws/jnmU>