



Revista Educación  
ISSN: 0379-7082  
ISSN: 2215-2644  
revedu@gmail.com  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

## Desafíos educativos y orientaciones motivacionales en población universitaria del área de la salud durante la pandemia por la COVID-19

**Olguín López, Alma Yasmin; Arriaga Martínez, Jorge Luis; Gaeta González, Martha Leticia**

Desafíos educativos y orientaciones motivacionales en población universitaria del área de la salud durante la pandemia por la COVID-19

Revista Educación, vol. 47, núm. 1, 2023

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432008>

**DOI:** <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49956>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

## Desafíos educativos y orientaciones motivacionales en población universitaria del área de la salud durante la pandemia por la COVID-19

Educational Challenges and Motivational Orientations in College Students from the Health Sciences Department during the COVID-19 Pandemic

*Alma Yasmin Olguín López*  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla,  
México  
almay.olguin@correo.buap.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-8646-2852>


DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49956>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432008>

*Jorge Luis Arriaga Martínez*  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, Tampico, México  
jorge.arriaga@uat.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2231-9402>

*Martha Leticia Gaeta González*  
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla,  
Puebla, México  
marthaleticia.gaeta@upaep.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

Recepción: 10 Febrero 2022

Aprobación: 28 Agosto 2022

### RESUMEN:

Las clases en línea se han convertido en uno de los principales métodos de enseñanza en la educación superior durante la pandemia, lo cual ha llevado al estudiantado a realizar esfuerzos de adaptación para mantener su motivación ante distintos desafíos educativos no resueltos en su totalidad. El objetivo del estudio fue describir los desafíos educativos y las orientaciones motivacionales del estudiantado universitario de enfermería durante la pandemia por la COVID-19. A través de un diseño de tipo descriptivo, se aplicó un cuestionario estandarizado a 300 personas universitarias mexicanas. Los principales hallazgos indicaron que el alumnado se enfrenta principalmente a desafíos tecnológicos, seguido de los socioafectivos. Sin embargo, la orientación motivacional hacia el aprendizaje predomina entre el alumnado, donde el contexto educativo es un determinante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que la motivación (orientación al aprendizaje) favorece al aprendizaje y actúa como un intermediario importante durante el aprendizaje en línea. El traslado de la educación presencial a la educación a distancia ha dificultado la integración y adaptación del estudiantado, mientras los desafíos educativos se agudizaron en un contexto de pandemia, donde las categorías tecnológicas y socioafectivas son los factores a los que se enfrentan las y los estudiantes. Se recomienda realizar un estudio de tipo correlacional que permita proporcionar una mejor comprensión de la posible relación entre las dos variables estudiadas. Además de que en un futuro se podría emplear métodos distintos de tipo cualitativo para explorar más a fondo el significado de las diferentes orientaciones motivacionales en entornos educativos en línea bajo distintas condiciones.

**PALABRAS CLAVE:** Desafíos educativos, Motivación, Pandemia, COVID-19, Estudiante universitario, Aprendizaje en línea.

### ABSTRACT:

Online classes have become one of the main teaching methods in higher education during the pandemic, which has forced students to adapt themselves to keep their motivation in the face of different educational challenges that have not been fully resolved. The objective of the study was to describe the educational challenges and motivational orientations of college nursing students during the COVID-19 pandemic. Through a descriptive type design, the researchers applied a standardized questionnaire to 300 Mexican university students. As the main discoveries, it was found that students mostly face technological challenges, followed by socio-affective ones. However, the motivational orientation towards learning predominates among students, where the educational context is a determinant of the teaching-learning process. Hence, the authors concluded that motivation (learning orientation)

favors learning and acts as an essential intermediary during online learning. Moreover, the transfer from face-to-face education to online teaching has complicated the processes of integration and adaptation for students. The former occurs while educational challenges have become more acute in a pandemic context, and where technological and socio-affective categories represent the elements students must face. Therefore, the researchers recommend a correlational study to provide a better understanding of the possible relationship between the two studied variables. In addition, in the future, different qualitative methods could be used to further explore the meaning of different motivational orientations in online educational environments under different conditions.

**KEYWORDS:** Educational challenges, Motivation, Pandemic, COVID-19, University students, Online learning.

## INTRODUCCIÓN

Las clases en línea después de dos años de confinamiento, como consecuencia de la pandemia por la COVID-19, continúan impactando a más de 4,705,400 de estudiantes de nivel universitario en México, quienes han permanecido tomando clases bajo este formato (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2021). Los impactos inmediatos de la pandemia en la educación universitaria han generado acciones importantes para la continuidad de los aprendizajes del estudiantado; sin embargo, no hay una claridad de cuánto tiempo más durará esta insólita situación y cómo se podrá mantener el proceso-aprendizaje de manera óptima ante este escenario de incertidumbre.

Aun cuando la pandemia impactó la salud de las personas, y continúa haciéndolo, en general se ha observado un descenso en su propagación durante las últimas semanas. Sin embargo, en el ámbito educativo, la mayoría de las instituciones de educación superior (IES) continúan impartiendo clases en línea debido a los rebrotes por las nuevas variantes del SARS-CoV-2 (Secretaría de Salud [SS], 2021) y al desconocimiento de la planeación logística para un retorno seguro. En este marco, como señala la encuesta para la medición del impacto COVID-19 (2021), el 26.6 % de los estudiantes de nivel superior mexicano consideran que las clases a distancia son poco funcionales para su aprendizaje.

Por otra parte, el informe realizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior (IESALC, 2020) menciona la importancia de continuar con los estudios en los que se asegure el derecho a la educación superior en un marco de igualdad de oportunidades y de no discriminación como prioridad. Sin embargo, el estudiantado de nivel superior en México se enfrenta a distintos desafíos educativos, como los tecnológicos, pedagógicos, logísticos, socioafectivos e institucionales, no resueltos en su totalidad, aunados a combatir la inequidad, la inclusión y el acceso a recursos de financiamiento público (Sánchez et al., 2020).

Específicamente, los desafíos educativos de las y los estudiantes del área de la salud que vio interrumpida su formación, al cambiar de un aprendizaje en línea donde el plan curricular del estudiantado es en su mayoría formativo y por competencias, es decir, se necesita que desarrollen destrezas de forma presencial frente a entornos reales (escenarios clínicos, las y los pacientes hospitalizados o ambulantes y personal que supervisa la práctica), donde puedan desarrollar anamnesis, análisis de casos, procedimientos y diagnósticos. Sin embargo, la pandemia detuvo estas prácticas y las cambió a otros procesos de aprendizaje donde el estudiantado dejó de estar en contacto con el entorno clínico y comunitario; enseñanza de aprendizaje incuestionable y necesaria para la preparación profesional del área de la salud (Abreu et al., 2020; Bastidas-Pacheco y Bastidas-Delgado, 2021).

México es un país con bajos ingresos económicos, por lo cual la respuesta de un aprendizaje en línea con capacidad tecnológica (simulación clínica digital) no se ha producido o se ha producido con muchas limitantes, como tener una conexión estable; lo que podría generar en el estudiantado en aislamiento, lejos de su ambiente de formación, preocupación y que esto contribuya a una desmotivación en ellos (Bastidas-Pacheco y Bastidas-Delgado, 2021).

Es por ello importante comenzar a trazar horizontes educativos que conduzcan a una salida de esta crisis sanitaria, mediante la continuidad de la formación a las personas profesionales de la salud, aun manteniendo

su educación bajo un formato en línea. Esto permitirá frenar las tasas de abandono y no completación de la población universitaria, lo que a su vez sumará al sistema de salud de su comunidad. Ante este nuevo escenario educativo, los desafíos para el estudiantado del área de la salud se vuelven inminentes, con el fin de posibilitar y asegurar que adquieran conocimientos relacionados, principalmente, a la práctica clínica y comunitaria. Estas acciones conllevan garantizar una educación eficiente e ineficaz durante este proceso de pandemia.

La formación de estudiantes no puede ser óptima cuando ciertas características que los conduce y orientan no aportan ni enriquecen sus conocimientos, una característica esencial de las y los estudiantes es su capacidad para regular autónomamente su propio aprendizaje; enfrentarse a una nueva forma de aprendizaje como la educación en línea genera un reto, el ambiente al que se enfrentan podría afectar sus procesos motivacionales y generar interrogantes y dificultades asociadas con la incapacidad o dificultad de realizar actividades en línea, causando desconexión, retraimiento o la exclusión final de participar o acceder a sus actividades o clases en línea (Gillett-Swan, 2017).

De acuerdo con la literatura, el estudiantado puede presentar emociones displacenteras que son inevitables cuando se enfrenta a condiciones diferentes, como lo es un entorno de aprendizaje en línea, y podría estar menos motivado debido a actividades largas, como pasar tiempo extra completando tareas tardías, incluso entregar trabajos de mala calidad o no lograr el proceso de aprendizaje significativo (Albelbisi y Yusop, 2019; Costa y Carvalho, 2020; Dhull y Arora, 2017; Engelman y Bannert, 2019; Quiroga-Garza et al., 2021).

Para lograr un aprendizaje en línea exitoso, es necesario que el estudiantado se responsabilice de la construcción de su propio aprendizaje, se autorregule y esté dispuesto a interactuar e interdepender con actitud positiva y comprometida (Kemp et al., 2019; Meyer, 2014), lo cual no favorece sus resultados académicos ni sus capacidades de continuar aprendiendo fuera de contextos diferentes, motivar al alumnado a continuar con procesos de enseñanza-aprendizaje será fundamental y llevará al planteamiento de nuevas estrategias. De esta forma, la motivación incide en el proceso de aprendizaje que actúa desde la percepción del estudiantado en las razones por las que se implica en el estudio, permitiéndole actuar como un sistema organizado o esquema de aproximación, de compromiso y de evaluación de la propia actuación en un contexto de logro; sin embargo, si la motivación y el contexto no son los adecuados o al menos no cumplen con ciertas características para que el estudiantado continúe con sus estudios en línea, su proceso educativo se verá fragmentado (Pintrich, 2000).

Con base en lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los desafíos educativos y las orientaciones motivacionales a las que se enfrenta la población universitaria de enfermería durante la pandemia por COVID-19?

## Desafíos educativos durante la pandemia

La educación universitaria se ha visto inmersa en una serie de cambios debido a condiciones de vulnerabilidad bajo un panorama de pandemia; de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2020), la educación en México necesita una visión renovada, debido a que ha enfrentado distintos escenarios de desafíos y crisis económicas sucesivas durante la pandemia. Aun cuando tiempos atrás diferentes universidades estudiaban los retos de la educación para las nuevas generaciones, la COVID-19 llegó con un nuevo reto educativo bajo un contexto diferente, lleno de desigualdades, carencias y realidades que el Estado había mantenido y guardado al interior del Sistema Educativo Nacional, pero que en la actualidad repercuten de manera significativa en su población estudiantil.

La pandemia ha impuesto un cambio en la educación a más de 36.6 millones de estudiantes en México (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2021), de los cuales alrededor del 11.1 % se encuentran cursando la educación superior, lo que se traduce en abandono escolar de un poco más de 300 mil estudiantes (8 %). Como menciona Loera (2020), la educación "vive una catástrofe silenciosa en el contexto de la pandemia, que se traduce en un proceso veloz de desinstitucionalización y que se enraíza

en distintos componentes de la vida social y pública" (p.3). Lo cual podría estar relacionado directamente con los distintos desafíos (institucionales, socioafectivos, logísticos, pedagógicos y tecnológicos).

La crisis sanitaria por la pandemia, a partir del confinamiento en los hogares, obligó a la población universitaria a cambiar estilos de vida y realizar de forma diferente y en ámbitos diferentes (al interior de sus casas) sus actividades académicas, no solo para no abandonar sus estudios, sino para afrontar nuevos y grandes desafíos que están por llegar. De esta manera, la educación virtual durante la pandemia por COVID-19 en México, obligó a la escuela a reorganizarse e innovar procesos metodológicos.

No obstante, no hubo tiempo de generar nuevo material y de forma reemergente se utilizaron plataformas ya existentes, es así como lo mencionan Zuccheromaglio et al. (2021), quienes describen que se pasó a entregas en línea y lecciones de *streaming* en plataformas como Zoom o Meet, a repositorios accesibles de materiales y diapositivas basadas en la web; una combinación improvisada de diversas metodologías y tecnologías como una solución de emergencia.

Sin embargo, es importante mencionar que el estudiantado del área de la salud requiere de cursos y numerosas actividades de prácticas y laboratorios, actividades educativas para llevar a cabo con gran dificultad en el modo en línea y, por lo tanto, en muchos casos fueron suspendidos para evitar la propagación del virus.

Si bien es cierto que en el pasado existieron ciertas resistencias a las tecnologías por parte de algunos miembros de las instituciones educativas a implementar herramientas tecnológicas al interior de sus estructuras curriculares, la pandemia demostró que el uso de estrategias mediadas por las tecnologías era fundamental para poder preservar la escuela (Yela et al., 2021).

Ante estos cambios, las y los estudiantes universitarios se enfrentan a distintos desafíos, motivo por el cual es necesario repensar y articular la educación universitaria.

#### **La motivación del estudiantado durante la pandemia**

Las y los estudiantes universitarios han tenido que realizar un esfuerzo de adaptación a nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje y motivarse a continuar con sus estudios se ha convertido en un reto. Es decir, en comparación con los cursos presenciales tradicionales, el aprendizaje en línea requiere que los estudiantes controlen y sean responsables de sus propios procesos de aprendizaje. Por lo tanto, explorar factores motivacionales de las y los estudiantes ayudará a garantizar el éxito de su propio aprendizaje (Yeh et al., 2019; Gustiani, 2020). La motivación del estudiantado juega un papel importante durante la pandemia, lo que a su vez influye en sus procesos de aprendizaje, ya que necesita establecer metas y tiempos para su aprendizaje en línea.

Investigaciones previas (Scheel et al., 2009; Urdan y Schoenfelder, 2006) han demostrado que la motivación presenta una constante relación con los entornos académicos; sin embargo, pocos estudios han examinado cómo el estudiantado aprende en línea bajo un enfoque metacognitivo. Para llenar este vacío, el presente estudio se centra en la motivación, donde, pese a distintas definiciones, la psicología describe a este constructo como aquello que orienta, direcciona y conduce una conducta en función de un objetivo, en el que existen tres tipos de perspectivas: conductista, humanista y cognitiva (Naranjo, 2009).

Desde la perspectiva y diferentes enfoques centrados en la relación aprendizaje-comportamiento, la motivación se define como un estado que adopta las veces de estímulo para comportarse y que, a su vez, es influenciado por las consecuencias que presumiblemente se obtendrían una vez practicado un comportamiento (Piña, 2009). Por su parte, Deci y Ryan (2001) y Zimmerman (2008) mencionan que la motivación puede ser intrínseca o extrínseca en el aprendizaje. La intrínseca se define como la realización de una actividad por sus satisfacciones inherentes más que por alguna consecuencia separable asociada a factores internos, como el interés, la diversión o el desafío que desarrolla un individuo al realizar actividades y la motivación extrínseca como una construcción que se aplica siempre que se realiza una actividad para lograr algún resultado separable.

Desde un enfoque conductual, el papel de las recompensas y los castigos son la causa que determina la motivación académica, mientras que desde la visión humanista destaca que la motivación es la capacidad del



estudiante para trabajar en su crecimiento personal, capacidad para desarrollarse y libertad de elección, por último, desde la cognitiva, la motivación es regulada por los pensamientos del estudiantado, así su percepción influye sobre sus emociones y comportamientos (Naranjo, 2009). Algunas investigaciones se han enfocado a estudiar la motivación en contextos educativos desde años atrás, sin embargo, en los últimos años el estudio de la motivación se ha situado desde perspectivas cognitivas en interrelación con atribuciones causales, las percepciones de eficacia, control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza por conseguir y el autoconcepto (Ames, 1992; Harackiewicz et al., 2000; Midgley et al., 1997; Patrick et al., 2001; Pintrich y Schunk, 2002).

Diferentes modelos y teorías han aportado numerosas fundamentaciones conceptuales y empíricas en el ámbito de la educación. Destacan los trabajos de Ames en 1992, quien ha realizado grandes contribuciones a partir de la teoría de las metas de logro. Posteriormente, Schunck en 1997 realizó aportes con su teoría de motivación para el logro y algunas investigaciones más, como Deci y Ryan en 2001, continuaron el estudio de la motivación con la teoría de la autodeterminación. Más tarde, desde la teoría de orientación a meta, Patrick et al. (2001) explicaron el comportamiento de logro de los alumnos, así como su incidencia en el aprendizaje.

Esta teoría investiga principalmente la calidad del compromiso de las y los estudiantes y trata de responder a la pregunta de por qué el alumnado se aproxima y se involucra en una situación académica específica (Pintrich y Schunk, 2002). Cabe hacer mención que estas teorías no son contrapuestas ni disyuntivas, y las aportaciones teóricas de cada una de ellas complementan la de la otra.

En los últimos años se ha constatado la importancia y preponderancia de las aportaciones de la teoría de orientación a metas en el ámbito del estudio de la motivación, que es uno de los marcos teóricos más usados para estudiar la motivación del estudiantado en contextos académicos universitarios. La teoría de orientación de metas (Midgley et al., 1997) permite explicar la motivación de estudiantes a partir de las intenciones o razones por la que el alumnado se compromete y persiste en su aprendizaje. Así como lograr entender por qué algunas personas están motivadas a superar obstáculos, mientras que otras se dan por vencidas fácilmente o evitan intentarlo por completo (Pintrich, 2000).

Midgley et al. (1997) proponen las siguientes tres orientaciones a metas motivacionales: 1) orientación a metas de aprendizaje (llamadas también metas orientadas a la tarea, metas de dominio u orientación a las metas), que hacen referencia al grado en el que el alumnado se implica en el aprendizaje por razones tales como el reto, dominio o desarrollo de capacidades; 2) orientación a metas de refuerzo social (metas centradas en el yo o metas centradas en la habilidad) se refiere al grado en el que el estudiantado participa en el aprendizaje por el deseo de demostrar competencia y 3) orientación a metas de evitación al rendimiento académico, las cuales evitan demostrar la propia incompetencia.

Como muestra la literatura, las metas de aprendizaje en estudiantes universitarios se relacionan con el uso de estrategias de elaboración, mientras las metas de aproximación al rendimiento se relacionan con el uso de estrategias de repetición (Harackiewicz et al., 2000) y las metas de evitación al rendimiento académico se asocian a resultados poco adaptativos (Harackiewicz et al., 2002), como un menor uso de estrategias de aprendizaje y un menor rendimiento académico (Midgley y Urdan, 2001) bajo un formato presencial.

La teoría de orientación a metas de Hayamizu y Weiner (1991) es una de las teorías más aplicadas debido a su abordaje global. Algunos autores como Pintrich y Schunk (2006) y Barca-Lozano et al. (2012) mencionan “que una meta académica puede verse como un modelo o estilo motivacional configurado por creencias, atribuciones y afectos o sentimientos, que dirigen las intenciones de lo que los sujetos hacen o desean hacer dentro del contexto educativo” (p. 193).

Estudios realizados a partir de 2020, año en que surge la pandemia (González, 2020; Rivas y Aviles, 2020), muestran cambios repentinos (modalidad presencial a virtual) provocaron bajos niveles de motivación en la población estudiantil, lo que afecta su rendimiento académico, con un aumento de la ansiedad y dificultades familiares, especialmente para quienes se encuentran dentro de un nivel socioeconómico bajo, lo que reconoce el impacto de la pandemia en la salud mental del estudiantado y los retos a enfrentar en un

futuro inmediato. De modo que la motivación es un proceso donde se ven implicados diferentes factores, tales como los socioculturales, económicos y socioafectivos, los cuales causan en el alumnado ansiedad, incertidumbre, estrés, desmotivación, dificultades en sus habilidades y desregulación emocional.

La investigación centrada en el estudio de metas desde una perspectiva social y bajo panoramas y contextos distintos, pone de relieve que las y los estudiantes pueden adoptar una o más metas, incluso una combinación de estas para regular su comportamiento en un contexto dado. Sin embargo, no se han encontrado estudios, con la población universitaria del área de la salud, relacionados con el uso de orientaciones motivacionales en un contexto de pandemia y en una modalidad diferente. En consecuencia, el presente estudio podría incorporar evidencia científica relacionada con las diferentes orientaciones motivacionales de este colectivo ante los retos de este complejo contexto.

## METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló mediante un diseño de tipo descriptivo, con una muestra de 300 estudiantes de la licenciatura en enfermería de universidades públicas de México. Se utilizó un muestreo por conveniencia, no se establecieron criterios de inclusión ni de exclusión, salvo el estar matriculados y estar cursando sus clases en línea.

Los datos fueron recolectados por medio de una Cédula de Datos Personales y Sociodemográficos (CDPS) y dos instrumentos, el Cuestionario Desafíos Educativos, adaptado y aplicado en un contexto mexicano por Yela et al. (2021), del instrumento en línea desarrollado por Sánchez et al. (2020), el cual tiene como propósito identificar los desafíos educativos a los que se enfrentan el estudiantado universitarios, consta de 18 preguntas, dividido en cinco categorías: 1) *tecnológica*, se refiere a medios como el acceso a internet, disposición para equipos de cómputo, manejo y conocimiento de plataformas educativas, entre otros; 2) *pedagógica*, se refiere a condiciones relacionadas al conocimiento de herramientas digitales para la educación a distancia, el trabajo en equipo a distancia y por pares, evaluaciones en diferentes plataformas, entrega y cantidad de tareas, horas clase entre otras; 3) *logísticas*, se refiere a circunstancias vinculadas con la distribución del tiempo, los horarios de clases, espacios físicos para estudiar a distancia y comunicación institucional, entre otras; 4) *socioafectivas*, señala aspectos emocionales, afectivos y de salud como la tristeza, ansiedad, frustración, irritabilidad, cansancio, estrés, sobresaturación de actividades, motivación, aburrimiento, que viven los estudiantes, entre otras; 5) *institucional*, se refiere al apoyo en el uso de herramientas y plataformas digitales, asesoría o tutoría, comunicación con docentes, coordinadores e institución y traslado de la educación presencial a distancia por parte la universidad. Los coeficientes de confiabilidad (alfa de Cronbach) para las cinco categorías fueron: .82, .88, .84, .75 y .87, respectivamente.

Las orientaciones motivacionales se evaluaron mediante la Escala Motivacional del *Patterns of Adaptive Learning Strategies* (PALS; Midgley et al., 2001) traducida al español por Torrano y González (2016), validado en un contexto mexicano por Gaeta et al. (2015); Rodríguez y Gaeta (2021). Tras un análisis factorial exploratorio, con rotación varimax, conservando su estructura en sus tres subescalas, las cuales presentaron una consistencia interna adecuada, tanto en la escala total (índice de fiabilidad Alpha de .81) como para cada una de sus escalas (Metas de aprendizaje, el índice de fiabilidad fue de .66; Metas de refuerzo social, .75; Metas de rendimiento, .82).

Esta escala consta de 14 ítems, integrada por tres subescalas: 1) orientación a metas de aprendizaje, que hace referencia al grado en el que el alumnado se implica en el aprendizaje por razones tales como el reto, dominio o desarrollo de capacidades; 2) orientación a metas de refuerzo social, el grado en el que el estudiantado participa en el aprendizaje por el deseo de demostrar competencia; 3) orientación a metas de evitación *al rendimiento académico*, las cuales evitan demostrar la propia incompetencia. Para el presente estudio se obtuvieron niveles de confiabilidad aceptables (alfa de Cronbach), en sus tres subescalas fueron .94, .91 y .92 respectivamente.

## Procedimiento de recolección de datos

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en línea mediante la plataforma Google Forms, con un formulario de consentimiento informado adjunto. El enlace para rellenar el formulario se envió a las instituciones públicas de educación superior a través de las redes sociales (Facebook y WhatsApp) y correo electrónico con una invitación a participar en la investigación, de forma voluntaria a todo el estudiantado que se encontraba inscrito al momento de la recolección. Dentro del cuestionario se notificó al alumnado que la información proporcionada sería utilizada con fines de investigación, además se les garantizó el anonimato y la confidencialidad.

La recogida tuvo lugar entre el 22 de noviembre y el 13 de diciembre de 2021. La propuesta de estudio había sido aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Popular Autónoma de Puebla.

## Análisis de los datos

El análisis de la información se llevó a cabo mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25.0 para macOS, donde las preguntas fueron distribuidas en las categorías previamente descritas. Se realizaron análisis descriptivos (frecuencia, medias, desviaciones estándar) para investigar el perfil del alumnado y las variables investigadas. Se determinó la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente alpha de Cronbach.

## RESULTADOS

Respecto a las características sociodemográficas de la muestra estudiada, se observó una mayor proporción de mujeres (82 %) que de hombres (16 %). El estudiantado de enfermería estuvo expuesto a la pandemia durante un año y ocho meses; presentó una media de edad de 20.5 años ( $DE = 1.8$ ). De los cuales el 46.7 % pertenece a una universidad pública de Tamaulipas, Puebla (23.3 %), Chihuahua (22.3 %) y el resto a otras. El estudiantado se encuentra cursando sus asignaturas desde su lugar de origen debido a la pandemia, Tamaulipas (39.7 %), Chihuahua (22 %), Puebla (21.7 %) y otros.

## Contexto educativo Contexto educativo Contexto educativo Contexto educativo

La mayoría de la población universitaria (42.7 %) cursaba el quinto semestre, seguido del segundo (18 %), quienes se inscribieron en alrededor de 7 a 8 asignaturas con un 66.3 %, seguido de 5 a 6 (17.7 %). Con relación a las horas clase frente a un computador por semana, el estudiantado presentó una media 3.26 horas ( $DE = 1.24$ ).

El principal dispositivo con el cual las y los estudiantes ingresaron a sus clases virtuales fue a través de una laptop (51.3 %), seguido de un smartphone (36 %); en relación con el dispositivo que emplean para realizar sus evidencias como tareas y actividades propias de la asignatura, mencionaron que el más utilizado fue la laptop (67.3 %); el 61.3 % de los dispositivos son propios (de uso personal), mientras que el 38.7 % mencionó que compartían el dispositivo con algún otro miembro de la familia. Sin embargo, el 21.7 % refirió que no cuentan con un equipo tecnológico adecuado (Ver Figura 1).



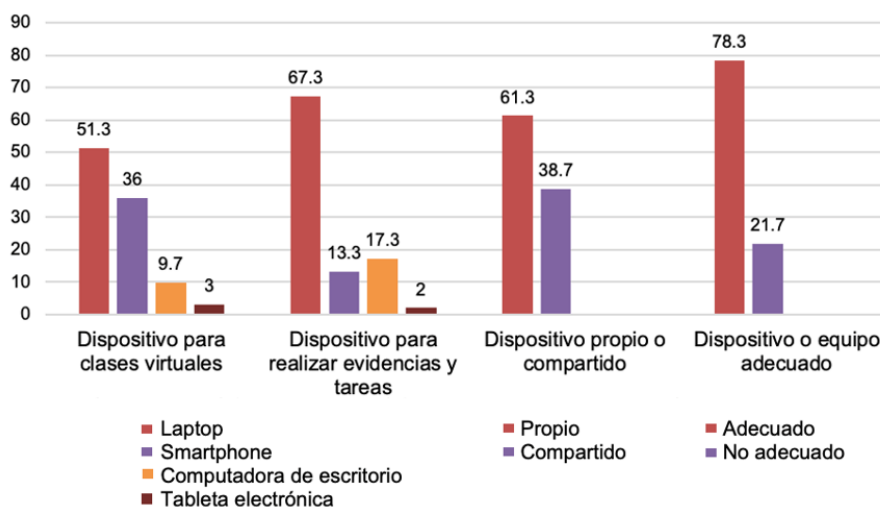


FIGURA 1.  
Contexto educativo  
Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, las y los estudiantes señalaron que el acceso a internet es por medio de una red propia (una sola por familia), con un 85 %, de los cuales el 30.3 % comparten el internet con alrededor de cinco integrantes de la familia. El 13 % mencionó que utiliza internet compartido con algunas otras personas no integrantes de la familia y únicamente el 2 % indica haber utilizado una red pública. Además, se observó que el nivel de acceso a internet es medio (48.3 %), así como presentar dificultades en su conexión (68.7 %) (Ver Figura 2).

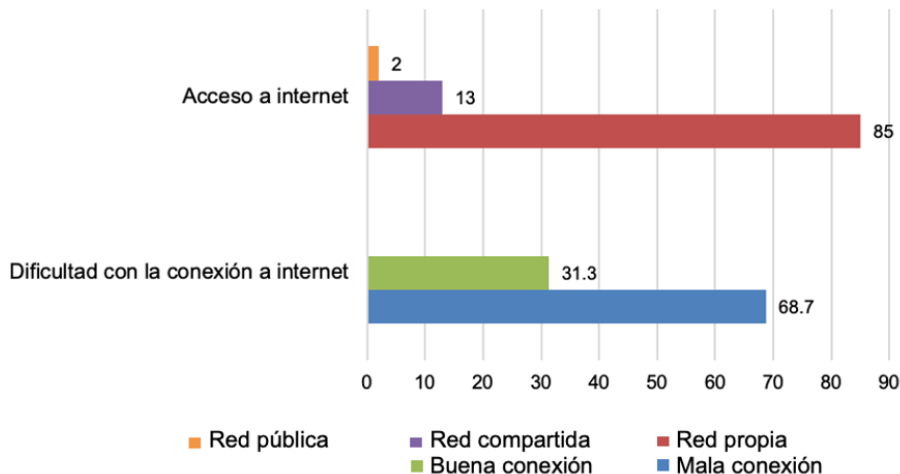


FIGURA 2  
Contexto educativo  
Fuente: elaboración propia.

Otro dato relevante es que las y los estudiantes no presentaron falta de redes de apoyo (88.7 %) ni falta de apoyos económicos (78 %), tampoco se consideran parte de un grupo minorista (96.7 %). Con relación al apoyo que el estudiantado recibió por parte de su universidad en el traslado de la educación presencial a la virtual (Ver Figura 3), el 43 % mencionó ser adecuado. Sin embargo, se observó que el 55 % no conoce las opciones de trabajo que la universidad tiene para el estudio a distancia.

Con relación a los beneficios que ofrece cada una de las modalidades de estudio para las y los estudiantes, se observó mayor concentración en los temas de estudio (76.7 %), mayor aprovechamiento (73.7 %), mayor flexibilidad de estudio (47.3 %) y poder intercambiar opiniones con el personal docente y pares (43.7 %) bajo

una modalidad presencial, seguida de la híbrida. El 41.7 % menciona invertir mayor tiempo de estudio en la modalidad en línea. Por otra parte, el estudiantado refiere tener un mayor compromiso (69.7 %), al igual que una exigencia más alta en sus estudios (41 %) bajo una modalidad presencial, seguido de en línea (37.3 %).

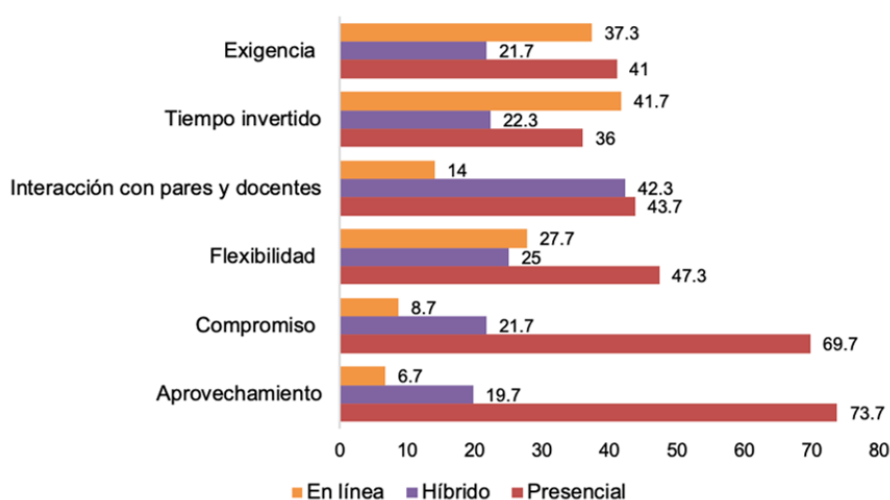


FIGURA 3.

Contexto educativo

Fuente: elaboración propia.

## Desafíos educativos Desafíos educativos

Respecto a los desafíos educativos a los que se enfrentan la población universitaria del área de la salud durante la pandemia en la modalidad a distancia, en función a las cinco categorías (Ver Figura 4), se encontró: a) *tecnológicas*, el 27.4 % de las y los estudiantes se identifican con situaciones referidas al acceso de internet, equipo de cómputo, manejo y conocimiento de plataformas educativas; b) *pedagógicas. logísticas*, el 19.9 % del estudiantado manifiesta tener conocimiento de herramientas digitales para la educación a distancia, trabajo en equipo con pares, evaluaciones en diferentes plataformas, entrega y cantidad de tareas, horas clase, organización de tiempo, horarios entre clases, espacios físicos para estudiar a distancia, comunicación con el personal docente, la dirección y la institución, mientras el 44.75 % refieren no tener conocimiento con lo anterior.

Con relación a las c) *socioafectivas*, el 25.7 % de estudiantes manifiesta sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, irritabilidad, estrés, sobresaturación, motivación, aburrimiento y síndrome de *burnout*, esta es una de las categorías más sobresalientes. Es importante mencionar que las y los estudiantes mencionan no tener problemáticas de tipo *institucional* (7.1 %).

Por otra parte, sobre la percepción que tienen las y los estudiantes respecto a los desafíos a los que se enfrentan sus docentes durante los cursos a distancia, se encontró que el 31.7 % mencionó que sus docentes presentan dificultades con el manejo de *tecnológicas* (acceso a internet, manejo del equipo de cómputo y conocimiento de plataformas educativas); seguido de las *pedagógicas* (23.3 %), como el conocimiento de herramientas digitales para la educación a distancia, reuniones de academia, evaluaciones en diferentes plataformas, retroalimentación de tareas, entre otras.

Adicionalmente, se observó que la percepción que tiene el estudiantado frente a los desafíos que han asumido las universidades respecto a la educación a distancia en las mismas categorías, son *tecnológicas* 25.8 % e *institucionales* (21.6 %).

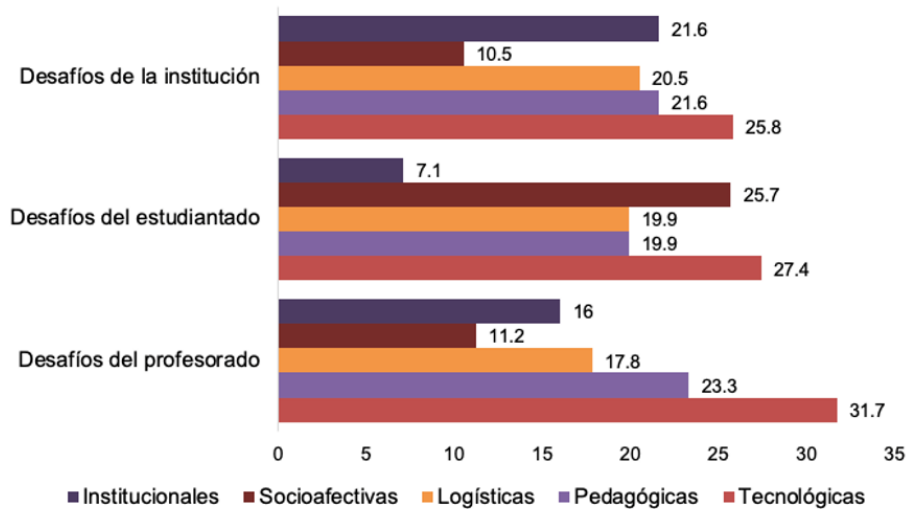


FIGURA 4.  
Desafíos educativos  
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los recursos tecnológicos que utiliza el estudiantado para la realización de tareas y actividades a distancia fueron los siguientes: a) *comunicación*, el 26.4 % de estudiantes mencionó emplear WhatsApp, correo electrónico y Facebook; b) *trabajo académico*, el 25.5 % de estudiantes indicó usar Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom, Google Suite, Blackboard y Brightspace; c) *almacenamiento*, el 17.1 % mencionó utilizar Planner, Trello, Canva, Piktochart, Cmap Tools, OneDrive, Office 365, Google Suite y Dropbox; d) *trabajo sincrónico*, el estudiantado utiliza Blackboard, Google Teams, Zoom y Skype (14.9%) y e) *elaboración de tareas*, 16 % de la población universitaria refiere el uso de Canva, Piktochart, Cmap Tools, Evernote y Genially.

## Orientaciones motivacionales

Dentro de las orientaciones motivacionales (*orientación a metas de aprendizaje, orientación a metas de refuerzo social, orientación a metas de evitación al rendimiento académico*), se observa que el estudiantado, en su mayoría, se orienta hacia las metas de aprendizaje ( $. = 4.75; DE = 0.61$ ), caracterizadas por el entusiasmo o absorción de tareas que conducen a dominar los patrones de logro, seguido por la orientación de refuerzo social ( $. = 3.31; DE = 1.22$ ) señaladas como la tendencia del estudiantado a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo.

Por último, la orientación a metas de evitación al rendimiento académico ( $. = 3.22; DE = 1.35$ ), representadas por la tendencia del estudiantado a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes o evaluaciones. De manera específica, como se muestra en la Figura 5, la mayoría de participantes (81.7 %) indicó utilizar metas de aprendizaje siempre y menor proporción, frecuentemente (13.3 %). Por su parte, en un porcentaje menor, el estudiantado mencionó utilizar algunas veces metas orientadas al refuerzo social (33.3 %) y a la evitación del rendimiento académico (27.7 %).

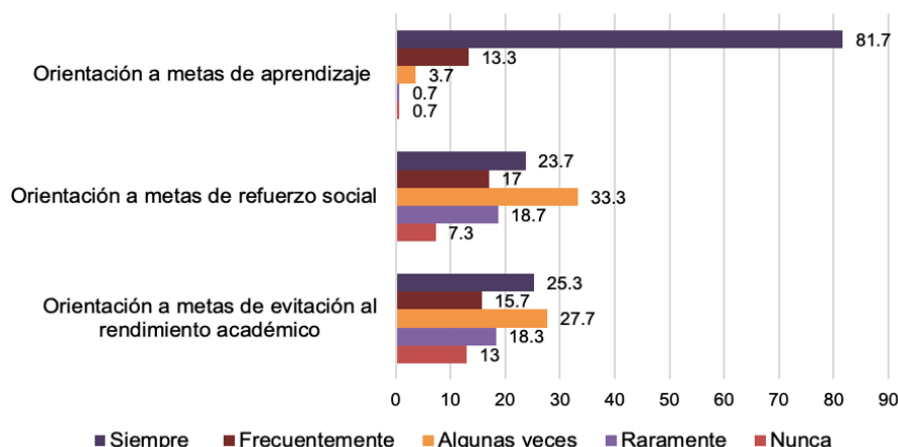


FIGURA 5.  
Orientaciones motivacionales

Fuente: elaboración propia.

## DISCUSIÓN

Las condiciones educativas actuales causadas por la pandemia de la COVID-19 exigen nuevos medios para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Las tecnologías actúan como intermediarias en este proceso, pero es imprescindible realizar ajustes para la creación de un sistema de educación amplio y efectivo. En respuesta al objetivo del presente estudio: describir los desafíos educativos y las orientaciones motivacionales de la población universitaria del área de la salud durante la pandemia por COVID-19, se destaca que las y los estudiantes ingresan a sus clases virtuales principalmente a través de una laptop, seguido de un teléfono inteligente.

Estos resultados son similares con los reportados en otros estudios (INEGI, 2020; Morán et al., 2021; Velázquez-Trujillo y Leyva-Venegas, 2021), que llevan a la suposición de que el aprendizaje se desarrolla predominantemente a través de dispositivos móviles (Zawacki-Richter, 2020). Aunque el porcentaje es menor, es importante señalar que la población universitaria puede presentar dificultades al ingresar a sus clases desde el teléfono inteligente, como la participación en actividades grupales con sus pares, abrir varias ventanas a la vez en clases sincrónicas, tener que salir de la videoconferencia para conectarse a otras páginas, documentos de poca visibilidad, limitada capacidad técnica del dispositivo (Morán et al., 2021). Si bien es cierto que los dispositivos móviles se pueden emplear con fines educativos, en muchas ocasiones se pueden convertir en distractores y utilizarlos para otras actividades (Jiménez y Ruiz, 2020; Morán et al., 2021).

Aunado a lo anterior, los resultados arrojaron que cerca del 40 % de participantes compartía sus dispositivos con algún otro miembro de la familia y el 21.7 % refirió que no cuentan con un equipo tecnológico adecuado. Estos datos son similares a los reportados por diferentes personas investigadoras (Velázquez-Trujillo y Leyva-Venegas, 2021; Morán et al., 2021), lo que implica no contar con las mejores situaciones para atender una clase virtual (Erosa-Rosado et al., 2021).

Por otro lado, se encontraron factores relacionados con la conectividad en el hogar que interfieren en el proceso enseñanza aprendizaje; a pesar de que la mayoría de participantes cuenta con una conexión a la red propia, se encontró que una tercera parte del estudiantado reporta que al momento de conectarse a clases en el hogar existen en promedio cinco personas más conectadas a la misma red realizando otras actividades, lo que probablemente hace inestable las conexiones y afecta la comunicación con sus pares y docentes.

Datos similares son reportados por Adnan y Anwar (2020), Morán et al. (2021), Velázquez-Trujillo y Leyva-Venegas (2021) y Villalobos et al. (2021); una posible explicación pudiera ser que la calidad de la

transmisión puede variar según los diversos tipos de tecnología que utilicen (coaxial, fibra, satelital, entre otros), la velocidad contratada y la zona en la que se encuentre el estudiantado lo que le dificulta conectarse en tiempo real (Adnan y Anwar, 2020; Velázquez-Trujillo y Leyva-Venegas, 2021; Villalobos et al., 2021).

Con relación al apoyo que el estudiantado recibió por parte de su universidad en el traslado de la educación presencial a la virtual, se observó que más de la mitad de las y los estudiantes desconoce las opciones de trabajo que la universidad tiene para el estudio a distancia. Esto podría deberse a que el ingreso a la universidad y el primer año de la carrera son cruciales para adaptarse a las nuevas dinámicas académicas, así como al contexto social y cultural del estudiantado (López y Rodríguez, 2019), por lo que la pandemia pudo haber dificultado la integración y adaptación del estudiantado a la vida universitaria (IESALC, 2020).

A pesar de que existan apoyos por parte de las IES para asegurar la continuidad académica, para el estudiantado podría ser imperceptible, debido al desconocimiento de los procedimientos de acceso a estos recursos (López y Rodríguez, 2019; Mooney y Becker, 2021). Lo anterior, pone en relieve la importancia de reconceptualizar el apoyo estudiantil, ya que no basta con un apoyo curricular estrecho, técnico y básico para completar el grado, sino que debe incluir lo afectivo y social para favorecer la creación de condiciones para responder a las necesidades de la población universitaria (Blignaut et al., 2021; Mooney y Becker, 2021) y evitar la deserción escolar.

En lo que respecta a los beneficios que ofrece cada una de las modalidades de estudio en las y los estudiantes, los resultados de esta investigación difieren por lo reportado por el INEGI (2020) y la Asociación de Internet MX (2021). Esto podría explicarse debido a que la población de estudio pertenecía exclusivamente al área de la salud, donde la práctica clínica es primordial para desarrollar sus habilidades y para tener una visión completa de los escenarios a los que se enfrentará. Por otro lado, estudios señalan que, en países desarrollados e instituciones de educación superior que ya tenían la infraestructura y conocimiento sobre la realidad aumentada y simuladores que permiten crear escenarios y situaciones clínicas concretas (López, 2020) e implementarlo a distancia, han logrado efectos positivos en el estudiantado (Franco-Coffré et al., 2021).

En cuanto a los desafíos educativos que las y los estudiantes han enfrentado, la mayoría de participantes apunta a la necesidad del uso de tecnologías como un medio útil de trabajo a la distancia, lo cual coincide con lo reportado en la literatura, que en los últimos años se ha planteado la necesidad de incorporar recursos digitales en el proceso enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales; sin embargo, la pandemia aceleró la búsqueda y el uso de estos (manejo y equipos de cómputo, conocimiento de plataformas educativas y acceso a internet, entre otras) para poder continuar sus estudios (Alatorre y Calleros, 2020; Escamilla et al., 2020).

Un tema crítico a discutir debido a las nulas competencias que desarrolla el estudiantado y el personal docente en el uso de herramientas y plataformas digitales, así como el acceso a los servicios de internet y la baja respuesta de los sistemas educativos, habría la necesidad de preguntarse ¿cuál fue la calidad del sistema educativo, que respondió a dichas necesidades?, ¿cómo debería ser la educación a distancia en medio de la pandemia?, y si se educa solo con saber utilizar la tecnología o si se necesita implementar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Barriga, 2020).

Para continuar los estudios durante esta pandemia, otro de los resultados a discutir es la categoría socioafectiva que el estudiantado presentó refiriéndose a aspectos emocionales, afectivos y de salud, como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio y falta de motivación. Esto coincide con lo reportado por otras personas investigadoras (Cuervo y Vicario, 2021; Espinoza-Juárez et al., 2020), quienes mencionan que el estudiantado requiere apoyo profesional para poder externar aspectos que les molestan, como el sentir angustia y frustración e infelicidad durante la pandemia.

Aunado a lo anterior, los recursos tecnológicos más empleados por la población universitaria fueron los de comunicación y trabajo académico. Estos resultados son semejantes a lo reportado por Espinoza-Juárez et al. (2020), donde la mayoría de estudiantes respondieron que, a través de WhatsApp, correo electrónico, Facebook, Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom, Google Suite, Blackboard y Brightspace, realizan y llevan a cabo su educación a distancia, lo cual evidencia que se ha recurrido a estas plataformas y aplicaciones



como una forma de comunicación académica y, al mismo tiempo, se cumple con el propósito de minimizar el riesgo de contagio y cumplir con la continuidad de sus estudios.

Dentro de las orientaciones motivacionales en las y los estudiantes, se observó que en su mayoría, se orientan hacia las metas de aprendizaje y algunas veces señalan metas orientadas a refuerzo social y evitación, lo cual podría atribuirse a que, probablemente, cuando el estudiantado pretende desarrollar nuevas capacidades, conocimientos y demostrar que posee capacidad de logro centrándose en sus tareas, las condiciones de la virtualidad generan desafíos que limitan su condición como estudiante, por lo que algunos miembros de la población estudiantil comenzaron a realizar actividades no escolares para poder afrontar diversas situaciones de la pandemia.

De este modo, sus tiempos y clases se vieron afectados, donde la motivación es necesaria para el autocontrol y el replanteamiento de sus metas (García y Bustos, 2021; Roque et al., 2021). Lo anterior obedece a lo señalado por García y Bustos (2021), quienes mencionan que inicialmente la desmotivación de los estudiantes influyó en generar la evitación al rendimiento académico. Sin embargo, conforme se genera una adaptación al cambio, la población universitaria modifica su orientación e intentan nuevas formas de enseñanza orientadas a metas de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

En general, los hallazgos de la investigación corroboran que el contexto educativo determina la forma de aprendizaje y la orientación motivacional del estudiantado en pandemia a través de dispositivos tecnológicos, la cual está determinada por las características propias del dispositivo y la calidad de la conexión a internet, pero también por las características del ambiente educativo. El traslado de la educación presencial a la educación a distancia ha dificultado la integración y adaptación del estudiantado en su proceso de formación, caracterizado por la construcción de su propio aprendizaje, la cual es una etapa crucial para su egreso como profesionales de la salud.

Aun cuando los desafíos educativos no son propios del confinamiento por la pandemia, estos se han visto agudizados debido a circunstancias no previstas ni planeadas dentro de este contexto, en las que resaltan las categorías tecnológicas y socioafectivas, como los factores de importancia que enfrentan el estudiantado en la educación a distancia. No obstante, ante estas situaciones, el estudiantado ha generado un proceso de adaptación y, a partir de ello, en su mayoría han tenido una orientación a metas de aprendizaje, lo cual es relevante para que el estudiantado mantenga la motivación e interés en su formación profesional.

Por lo tanto, la motivación, que favorece el aprendizaje, debe estar plenamente presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello necesario que las instituciones de educación superior generen entornos educativos que contribuyan a mantener el interés y la motivación del estudiantado. Es importante mencionar que los hallazgos encontrados de manera tangencial, acerca del contexto educativo, desafíos y la motivación, invitan a generar un espacio de reflexión en torno a cómo será la educación a distancia después de la pandemia.

Por último, se recomienda seguir realizando el estudio de los desafíos educativos y la motivación durante un contexto de pandemia, se sugiere realizar un estudio de tipo correlacional que permita proporcionar una mejor comprensión de la posible relación entre las dos variables estudiadas. Además de que en un futuro se podrían emplear métodos distintos de tipo cualitativo, para así explorar más a fondo el significado de las diferentes orientaciones motivacionales en entornos educativos en línea. Estos hallazgos podrían permitir crear intervenciones adaptadas al trabajo en línea de las y los estudiantes, lo que aumentaría las expectativas de éxito y disminuiría la tasa de deserción del estudiantado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, L., León, R. y García, J. (2020). Pandemia de COVID-19 y educación médica en Latinoamérica. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(5), 237-242. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.235.1088>
- Adnan, M. y Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives [El aprendizaje en línea en medio de la pandemia de COVID-19: Perspectivas de los estudiantes]. *Online Submission*, 2(1), 45-51. <https://www.j-psp.com/article/online-learning-amid-the-covid-19-pandemic-students-perspectives-8355>
- Alatorre, E. P. y Calleros, D. P. (2020). Classroom y zoom en un cambio obligado de uso de tecnologías en educación. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies*, 7(2), 7-18. <http://ua-journals.com/ojs/index.php/ijisebc/article/view/769/447>
- Albelbisi, N. A. y Yusop, F. D. (2019). Factors Influencing Learners' Self-Regulated Learning Skills in a Massive Open Online Course (MOOC) Environment [Factores que influyen en las habilidades de aprendizaje autorregulado de los alumnos en un entorno de curso online masivo y abierto (MOOC)]. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1221477.pdf>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structure, and Student Motivation [Aulas: Objetivos, estructura y motivación de los alumnos]. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Asociación de Internet MX. (2021). *Educación en línea en México 2021*. <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/educacion-en-linea-mexico>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (Agosto 15, 2020). En crisis la educación superior por efectos de la pandemia por COVID-19. *ANUIES*. [http://www.anui.es/noticias\\_es/en-crisis-la-educacion-superior-por-efectos-de-la-pandemia-por-covid-19](http://www.anui.es/noticias_es/en-crisis-la-educacion-superior-por-efectos-de-la-pandemia-por-covid-19)
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>
- Bastidas-Pacheco, G. y Bastidas-Delgado, D. (2021) La pandemia de COVID-19 en la formación de estudiantes de medicina. *Avances en Ciencia, Salud y Medicina* 2021; 8(1), 18-24. [https://www.oaxaca.gob.mx/salud/wp-content/uploads/sites/32/2021/11/Arte-y-Medicina\\_Pandemia-covid-en-estudiantes.pdf](https://www.oaxaca.gob.mx/salud/wp-content/uploads/sites/32/2021/11/Arte-y-Medicina_Pandemia-covid-en-estudiantes.pdf)
- Blignaut, S., Pheiffer, G., Le Grange, L., Maistry, S., Ramrathan, L., Simmonds, S. y Visser, A. (2021). Engendering a Sense of Belonging to Support Student Well-Being during COVID-19: A Focus on Sustainable Development Goals 3 and 4 [Generar un sentimiento de pertenencia para apoyar el bienestar de los estudiantes durante COVID-19: Un enfoque en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 3 y 4]. *Sustainability*, 13(23), 12944. <https://doi.org/10.3390/su132312944>
- Costa, M. J. y Carvalho, M. (2020). Una nueva época para la educación médica después de la COVID-19. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(2), 55-57. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.232.1052>
- Cuervo, R. y Vicario, M. (2021). ¿Cómo se atendieron las competencias socioafectivas de los estudiantes de educación superior en la pandemia? *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), 1-13. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33937>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2001). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior [El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: Las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento]. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Dhull, I. y Arora, S. (2017). Online learning [Aprendizaje en línea]. *International Education & Research Journal*, 3(8), 32-34. [https://www.researchgate.net/publication/332833360\\_Online\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/332833360_Online_Learning)
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Secretaría de Educación Pública. [http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2020\\_2021\\_bolsillo.pdf](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf)

- Engelmann, P. y Bannert, M. (2019). Fostering students' emotion regulation during learning: Design and effects of a computer-based video training [Fomento de la regulación de las emociones de los estudiantes durante el aprendizaje: Diseño y efectos de un vídeo de entrenamiento por ordenador]. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 3-16. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/49172>
- Erosa-Rosado, E., Guzmán, J. C. y Villaseñor, P. M. (2021). Efectos de la pandemia del Covid-19 en el aprendizaje y situación emocional de estudiantes universitarios mexicanos [Conferencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Puebla, México. <https://bit.ly/3yr8arz>
- Escamilla, J., García, R., Moreno, C., Osoria, J., Peña, A., González, A., Rodríguez, J., Salazar, L., Saldivar, R., Luna, V., Briz, O., García, A., Galván, N., Garrido, M., Infanzón, H., Rivero, C., Yap, K. y Zavala, C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia? *Revista Digital Universitaria*, 21(5), 1-10. <http://doi.org/10.22201/cuaiced.16076079e.2020.21.5.10>
- Espinoza-Juárez, M. C., Chávez-Sánchez, H. del C. y Chávez-Sánchez, G. (2020). Problemáticas de los estudiantes de la Unidad Académica del Norte del Estado de Nayarit en el desarrollo de las actividades académicas durante la pandemia por COVID-19. *Revista de Gestión Universitaria*, 4(2), 1-10. <https://doi.org/10.35429/JUM.2020.12.4.1.10>
- Franco-Coffré, J. A., Mena-Martin, F., Gordillo-Ojeda, M. V. y Vargas-Aguilar, G. M. (2021). La Educación virtual en la formación profesional de enfermeros, durante la pandemia provocada por la COVID 19. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 762-775. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i12.3403>
- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosário, P., y Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA) [Psychometric properties of the Mexican version of the Academic Goals Questionnaire]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30002-9](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30002-9)
- García, I. y Bustos, R. B. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre Educación*, 12(22), 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>
- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner [Los retos del aprendizaje en línea: Apoyar e involucrar al alumno aislado]. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20-30. <https://eprints.qut.edu.au/102750/1/293-749-1-PB.pdf>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Gustiani, S. (2020). Students' motivation in online learning during covid-19 pandemic era: a case study [La motivación de los estudiantes en el aprendizaje en línea durante la era de la pandemia del covid-19: un estudio de caso]. *Holistics*, 12(2). <https://jurnal.polsri.ac.id/index.php/holistic/article/view/3029>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. E. y Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating [Revisión de la teoría de los objetivos de logro: Necesaria y esclarecedora]. *Journal of Educational Psychology*, 94(3) 638-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. y Elliot, A. J. (2000). Shortterm and longterm consequences of achievement goals predicting interest and performance over time [Las secuencias a corto y largo plazo de los objetivos de logro predicen el interés y el rendimiento a lo largo del tiempo]. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe para la Educación Superior [IESALC] (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO IELSAC. <https://www.iesalc.unesco.org/publicaciones-2/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación [ECOVID-ED]*.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2020). *Estadísticas a Propósito del Día Mundial del Internet (17 De Mayo) Datos Nacionales*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap\\_internet20.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap_internet20.pdf)
- Jiménez, G. Y. y Ruiz, G. M. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165(1), e3. <http://www.econdesarrollo.uh.cu/index.php/RED/article/view/811>
- Kemp, A., Palmer, E. y Strelan, P. (2019). A taxonomy of factors affecting attitudes towards educational technologies for use with technology acceptance models [Una taxonomía de los factores que afectan a las actitudes hacia las tecnologías educativas para su uso con los modelos de aceptación de la tecnología]. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2394-2413. <https://doi.org/10.1111/bjet.12833>
- Loera, M. E. (Agosto 14, 2020). *En crisis la educación superior por efectos de la pandemia por COVID-19*. Red Universitaria de Jalisco. Universidad de Guadalajara. <https://www.udg.mx/es/noticia/en-crisis-la-educacion-superior-por-efectos-de-la-pandemia-por-covid-19>
- López, E. F. (2020). *Retos de la enseñanza virtual en las facultades de enfermería*. Elsevier Connect. <https://www.elsevier.com/es-es/connect/enfermeria/retos-de-la-ensenanza-virtual-en-las-facultades-de-enfermeria>
- López, R. M. y Rodríguez, S. (2019). COVID-19 y estudiantes de nuevo ingreso de pedagogía en la UNAM. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 31(78), 33-52. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1020>
- Meyer, K. A. (2014). Student engagement in online learning: What works and why [Compromiso de los estudiantes en el aprendizaje en línea: Qué funciona y por qué]. *ASHE Higher Education Report*, 40(6), 1-114. <https://doi.org/10.1002/ache.20018>
- Midgley, C. y Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination [La auto-manipulación académica y los objetivos de rendimiento: Un examen más profundo]. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Midgley, C., Kaplan, A. y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? [Objetivos del enfoque de rendimiento: ¿Bueno para qué, para quién, en qué circunstancias y a qué precio?] *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E. y Kaplan, A., Arunkumar, R. y Middleton, M. (1997). *Patterns of adaptive learning survey (PALS)* [Encuesta sobre patrones de aprendizaje adaptativo (PALS)]. University of Michigan.
- Mooney, C. y Becker, B. A. (2021). Investigating the impact of the COVID-19 pandemic on computing students' sense of belonging [Investigación del impacto de la pandemia de COVID-19 en el sentido de pertenencia de los estudiantes de informática]. *ACM Inroads*, 12(2), 38-45. <https://doi.org/10.1145/3463408>
- Morán, F. E., Morán, F. L., Morán, F. J. y Sánchez, J. A. (2021). Tecnologías digitales en las clases sincrónicas de la modalidad en línea en la Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(3), 317- 333. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090623>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y Algunas Consideraciones de su Importancia en el Ámbito Educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Patrick, H.; Anderman, L. H.; Ryan, A. M.; Edelin, K. C. y Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms [La comunicación de los profesores sobre las orientaciones de los objetivos en cuatro aulas de quinto grado]. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58. <https://doi.org/10.1086/499692>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* [La motivación en la educación: Teoría, Investigación y Aplicaciones] Pearson.



- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson. Prentice Hall.
- Piña, J. A. (2009). Motivación en Psicología y salud: motivación no es sinónimo de intención, actitud o percepción de riesgo. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 5(1), 27-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916259003>
- Quiroga-Garza, A., Gómez Mendoza, S. y Aguilera-Hermida, A. P. (2021). Compromiso cognitivo y autoeficacia: Dupla mediadora ante la emergencia. En J. Escobar (Ed.), *Los nuevos retos de la educación en tiempos de pandemia* (1ª ed). Corporación Centro Internacional de Marketing Territorial para la Educación y el Desarrollo CIMTED. <https://editorialcimted.com/wp-content/uploads/2021/09/Los-retos-de-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Rivas, M. F. y Aviles, D. A. (2020). *La motivación académica y el contacto socioemocional de estudiantes en el contexto de la pandemia*. Universidad Dr. José Matías Delgado. Facultad de Ciencias y Artes. Escuela de Psicología. <http://hdl.handle.net/10972/4228>
- Rodríguez, G. M. D. S., & Gaeta, G. M. L. (2021). Perfiles motivacionales y rendimiento académico en ciencias exactas y experimentales en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Revista de Investigación en Educación*, 19(1), 42-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946458>
- Roque, Y., Cañas, M., Alonso, S. y Curay, C. E. (2021). Estilos de aprendizaje y metas de logro en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), 1-11. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33988>
- Sánchez, M., Martínez, A. D., Torres, R., De Agüero, M. M., Hernández, A. C., Benavides, M. A., Jaimes, C. A. y Rendon, V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 2-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Scheel, M. J., Madabhusi, S. y Backhaus, A. (2009). The academic motivation of at-risk students in a counseling prevention program [La motivación académica de los estudiantes de riesgo en un programa de prevención de asesoramiento]. *The Counseling Psychologist*, 37(8), 1147-1178. <https://doi.org/10.1177/0011000009338495>
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson educación.
- Secretaría de Salud [SS]. (2021). *Informe integral de COVID-19 en México, Número 2*. [https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/12/Informe-Integral-COVID-19\\_20dic21\\_no.2.pdf](https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/12/Informe-Integral-COVID-19_20dic21_no.2.pdf)
- Torrano, F. y González, M. C. (2016). Estudio inicial de las propiedades psicométricas de las escalas motivacionales del PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales) centradas en el alumno. *Estudios Pedagógicos*, 3(1), 391-412. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400021>
- Urduan, T. y Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs [Efectos del aula en la motivación de los alumnos: Estructuras de objetivos, relaciones sociales y creencias de competencia]. *Journal of school psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Velázquez-Trujillo, H. y Leyva-Venegas, M. R. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 4(7), 19-35. <http://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/88>
- Villalobos, A. P., Ríos, O. L. A. y Morales, B. B. I. (2021). Educación virtual entre desigualdad y brecha digital, el caso de la Facultad de Medicina de la UAGro. En De la Vega Estrada, Sergio y Mora Cantellano, María del Pilar Alejandra [Coords.] *Estudios sobre cultura y desigualdad en las regiones (Vol. IV)*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional. <http://ru.iiec.unam.mx/5586/>
- Yeh, Y., Kwok, O., Chien, H., Sweany, N., Baek, E. y McIntosh, W. (2019). How College Students' Achievement Goal Orientations Predict Their Expected Online Learning Outcome: The Mediation Roles of Self-Regulated Learning Strategies and Supportive Online Learning Behaviors [Cómo las orientaciones de los estudiantes universitarios sobre sus objetivos de logro predicen sus resultados esperados de aprendizaje en línea: El papel



de mediación de las estrategias de aprendizaje autorregulado y los comportamientos de apoyo al aprendizaje en línea]. *Online Learning*, 23(4), 23-41. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i4.2076>

Yela, L. Y., Reyes, D., Olgún, A. Y. y Pulido, F. X. (2021). Desafíos educativos que enfrentan los estudiantes universitarios durante la pandemia COVID-19. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 2(1), 41-52. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/2241>

Zawacki - Richter, O. (2020). The current state and impact of Covid - 19 on digital higher education in Germany [El estado actual y el impacto de Covid-19 en la educación superior digital en Alemania]. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 218-226. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects [La investigación de la autorregulación y la motivación: Antecedentes históricos, desarrollos metodológicos y perspectivas del futuro]. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zucchermaglio, C., Alby, F. y Marino, F. (2021). Teaching and learning during the Covid-19 pandemic: University students' perspective on phase 3 [Enseñanza y aprendizaje durante la pandemia de Covid-19: La perspectiva de los estudiantes universitarios en la fase 3]. *Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 16(2), 10-29. <https://doi.org/10.30557/QW000041>

## INFORMACIÓN ADICIONAL

*Cómo citar*:: Olgún-López, A. Y., Arriaga-Martínez, J. L. y Gaeta-González, M. L. (2023). Desafíos educativos y orientaciones motivacionales en población universitaria del área de la salud durante la pandemia por la COVID-19. *Revista Educación*, 47(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49956>