

NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS COMO MEDIADORAS DE LA ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL HACIA EL APRENDIZAJE Y LA INTENCIÓN DE ABANDONO UNIVERSITARIO

Línea Temática: Factores, tipos y perfiles asociados al abandono

Milenko Del Valle

Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades
Universidad de Antofagasta, mdelvalle@ua.cl

Jorge Valenzuela

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule.
Millennium Nucleus for the Science of Learning (MINSOL), jvalenzuela@ucm.cl

Jorge Miranda-Ossandón

Departamento de Educación e Innovación
Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco jmiranda@uct.cl

Carla Muñoz

Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule.
Millennium Nucleus for the Science of Learning (MINSOL), cmunozv@ucm.cl

Andrea Precht Gandarillas

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule.
Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), aprecht@ucm.cl

Juan Gabriel Vergaño Salazar.

Departamento de Análisis de Datos, Universidad Autónoma de Chile, Talca.
juan.vergano@uautonoma.cl

Resumen

Diversos estudios reconocen la importante relación entre la motivación académica y el aprendizaje en el contexto universitario, no obstante, son menos los trabajos que abordan la influencia de variables consideradas mediadoras. El objetivo de esta investigación fue evaluar si las *Necesidades Psicológicas Básicas* de *autonomía*, *competencia* y *relación* propuestas por la Teoría de la Autodeterminación cumplen un rol mediador en la relación entre prácticas que realizan los docentes universitarios y el tipo de motivación orientada hacia el aprendizaje. Estudios previos muestran que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relaciona con la motivación autónoma, y la frustración de estas necesidades con un tipo de motivación controlada. En esta investigación participaron 763 estudiantes de distintas carreras del área de la salud y del área de la educación pertenecientes a distintas universidades chilenas. Los resultados indican que la satisfacción de las necesidades psicológicas interviene parcialmente el efecto entre las prácticas motivadoras y el tipo de motivación orientada hacia el aprendizaje, esto indica que la satisfacción de las necesidades psicológicas y las prácticas docentes motivadoras son componentes esenciales para mejorar el bienestar general y por lo tanto disminuir la intención de abandono.

Palabras Clave: Necesidades psicológicas básicas, Orientación Motivacional, orientación al aprendizaje, Intención de Abandono, análisis de mediación.



Introducción

El fenómeno del abandono en la educación superior es una situación extendida en la mayoría de las universidades latinoamericanas y es un tema de preocupación para las instituciones de educación superior ya sea por las presiones de la sociedad, de las familias, de las fuentes de financiamiento o bien por el impacto que genera en el debilitamiento del capital humano avanzado (Bordon et al., 2015; Schmidt et al., 2023).

La transición de la educación secundaria a la universitaria está determinada por una serie de variables que interactúan e influyen en el aprendizaje, en el desempeño académico y en la intención de permanecer en los estudios universitarios (Constante-Amores, 2021; Fernández-Hileman et al., 2014; Lattuada, 2017). En el caso chileno se han reconocido distintas variables que influyen en la intención de permanecer o abandonar la educación superior, entre ellas; antecedentes académicos preuniversitarios, capital cultural de los estudiantes y sus familias, relación con los pares, expectativas de éxito, compromiso y motivación académica (Ayala y Atencio, 2018; Blanco et al., 2018).

En el caso de la motivación académica se define como el “proceso mediante el cual se incita y mantiene una actividad [académica] dirigida a un objetivo” (Schunk et al., 2014, p. 5). En el presente trabajo, focalizamos nuestro análisis en dos teorías motivacionales, la Teoría de metas y la Teoría de la Autodeterminación.

La Teoría de metas es una familia de teorías que ponen su foco en caracterizar la orientación motivacional de los sujetos en el plano académico (Elliot, 2020; Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 2018; Harackiewicz et al., 2002; Urdan & Kaplan, 2020). Estas orientaciones están determinadas por los tipos de metas que las personas se proponen frente a la tarea académica (Hulleman et al., 2010). Dentro de esta perspectiva, los estudiantes tenderían a participar en tareas académicas orientadas hacia el dominio del contenido (Metas de Aprendizaje o Mastery), o hacia la ejecución (metas de Performance o Rendimiento) (Urdan & Kaplan, 2020), pudiendo distinguirse dos dinámicas dentro de cada una de estas orientaciones o tipos de metas: la aproximación y el evitamiento (Elliot, 2020; Elliot & Friedman, 2017).

Los estudios bajo esta perspectiva teórica muestran que las distintas orientaciones tienen efectos diferenciales, tanto adversos como benéficos sobre los resultados de aprendizaje (Barca et al., 2011; Bircan & Sungur, 2016; Hulleman et al., 2010), la autoeficacia y el pensamiento crítico (Phan, 2009), las estrategias cognitivas y de autorregulación (Valle et al., 2006) y las creencias epistémicas (Zhou et al., 2019). En todas ellas, las metas de dominio (Mastery) tienden a tener mejores beneficios para el aprendizaje.

La Teoría de la Autodeterminación (en adelante TAD) (Ryan & Deci, 2020) se enfoca en la calidad de la motivación y los tipos de regulación que guían cada tipo de motivación. Esta teoría sostiene que los seres humanos tienen una tendencia natural hacia el crecimiento y el bienestar, impulsada por la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: *autonomía*, *competencia* y *relación*. La *autonomía* refiere a la capacidad de actuar con iniciativa propia y elegir con libertad (Chen et al., 2019). Por su parte, la *relación* implica un sentido de pertenencia, vínculo, conexión y cuidado (Lui & Siteo, 2019; Vansteenkiste et al., 2020), mientras que la *competencia* se relaciona con la valoración de la eficacia y sentirse capaces y efectivos en lo que se hace.

La TAD reconoce tipos de motivación ubicados en un continuo *amotivación*, *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca*, cada uno compuesto por distintos factores reguladores que afectan la conducta y



el desempeño. La *amotivación* hace referencia a una falta de intencionalidad, a no sentirse competente para realizar una actividad; o bien, a una falta de energía o interés (Howard et al., 2021). La *motivación extrínseca* se refiere a conductas dirigidas a conseguir recompensas, evitar castigos, vergüenza, culpa o por el temor al fracaso. Este tipo de motivación es regulada de manera externa. Por otro lado, la *motivación intrínseca* se caracteriza por actividades o acciones que se ejecutan por el interés, disfrute y la satisfacción en las tareas que se emprenden (Chen et al., 2019; Ryan & Deci 2020) y estarían a la base de un tipo de orientación motivacional hacia el aprendizaje.

Prácticas docentes con potencial motivador

Se define como práctica docente un conjunto de acciones visibles llevadas a cabo por los académicos con el propósito de mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Osorio-Pérez & Moreno-Martínez, 2022). Constituye un sistema de actividades en los que interactúan una serie de factores simultáneamente en un contexto culturalmente definido, como es el espacio de aprendizaje. Dentro de estas prácticas, algunas se orientan específicamente a generar motivación en los estudiantes. Para que puedan calificarse de “motivacionales” se requiere que al menos exista una base teórica para suponer que tienen tal efecto e, idealmente, pruebas empíricas de este.

La literatura señala que la motivación puede ser regulada interna o externamente, siendo esta última a través de recompensas o castigos (Guay, 2021). La motivación intrínseca surge de la interiorización de motivos y autodeterminación, mediada por experiencias de autonomía (Ryan & Deci, 2020). Ambos tipos de motivación influyen en el aprendizaje, pero de manera distinta. Así, tanto la dinámica de recompensas y castigos como la promoción de la autodeterminación son elementos importantes para comprender la orientación motivacional de los estudiantes (Cf. Bieg et al., 2017).

Nuestro equipo examinó el efecto de nueve tipos de prácticas docentes con potencial motivador sobre la orientación motivacional hacia el aprendizaje (Valenzuela et al., 2022). Estas nueve prácticas están centradas en: premios, castigos, autonomía, desafío, utilidad, autoeficacia, importancia, soporte emocional y ambiente de clase seguro. A través de un análisis de regresiones, se demostró que solamente tres de ellas explican una orientación motivacional hacia el aprendizaje: **importancia, utilidad y autonomía** (Valenzuela, 2023).

Objetivo

El estudio tuvo por objetivo evaluar el efecto mediador de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entre las prácticas de importancia, utilidad y autonomía con potencial motivador y el tipo de motivación orientada hacia el aprendizaje.

Método

Se realizaron tres análisis de mediación simple para cada práctica docente percibida por los estudiantes como motivadoras. El procedimiento de análisis de mediación se realizó utilizando el procedimiento *bootstrapping* con 5000 repeticiones. Para verificar el efecto mediador se estimaron los intervalos de confianza del 95 %, se asume que el efecto indirecto es significativo ($p < .05$) si los intervalos de confianza del efecto indirecto no pasan por el valor cero (Shrout y Bolger, 2002). Los análisis se realizaron por medio de la macro PROCESS para SPSS (Preacher, Rucker y Hayes, 2007).



Participantes

En el presente estudio participaron 763 estudiantes universitarios chilenos en carreras en las áreas de Salud (n=398) y de Educación (n= 365), de ambos sexos (79 % mujeres) pertenecientes a distintas universidades del país. El área de la Salud incluyó carreras de Medicina, Enfermería, Kinesiología, Terapia ocupacional, Psicología, Química y farmacia, Bioingeniería médica, Nutrición, Odontología, Obstetricia, y Fonoaudiología. El área de Educación consideró carreras de pedagogía en educación parvularia, educación básica y pedagogías medias en Matemáticas, Lenguaje, Religión/filosofía, inglés, Historia, Ciencias y Educación física. La edad promedio de los participantes fue de 20,9 años (SD= 3.39), concentrados en el tramo de 18 a 24 años (91.1 % de la muestra).

Instrumentos

Para evaluar la **satisfacción de las necesidades psicológicas básicas** se utilizó una subescala de la Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas [ESFPB] de Chen et al., (2015), adaptada al español por Del Valle et al., (2018). La escala fue validada en una muestra de estudiantes universitarios chilenos presentando adecuadas propiedades psicométricas, CFI = .92; TLI = .90; un RMSEA=.05 (IC: .042 - .058) y un SRMR=.05. (Del Valle et al., 2018). Los ítems fueron respondidos en una escala Likert de 5 grados que van de (1) “totalmente en desacuerdo” a (5) “Totalmente de acuerdo”. En este estudio se utilizó la subescala de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($\alpha = .90$), compuesta por 12 ítems que miden autonomía, competencia y relación

Para evaluar la **orientación motivacional** se utilizó la subescala de *Mastery Goal* de la *Achievement Goal Scale* (Elliot & Church, 1997). La escala evidencia en este estudio adecuadas propiedades psicométricas CFI=.939; TLI=.926; SMRS=.063; RMSEA=.053 [.04-.06]) y un alfa de Cronbach de $\alpha = .80$. La subescala aplicada se deriva del modelo 2x2 de metas de logro personal y busca evaluar el grado de acuerdo con preguntas mediante una escala Likert de 5 grados que van de (1) “totalmente en desacuerdo” a (5) “Totalmente de acuerdo” y que miden aproximación-maestría (p. ej.: “mi meta es aprender tanto como pueda”).

Para evaluar el **potencial motivador de las prácticas docentes** se utilizó la escala de prácticas docentes motivadoras (cf. Valenzuela et al., informe final, Fondecyt). Esta escala evalúa el potencial motivador de nueve prácticas docentes a partir de la *frecuencia de la práctica (FP)* y *Efecto motivador atribuido a la Práctica (EMP)*. La frecuencia fue medida a través de la pregunta *¿con qué frecuencia tus profesores realizan las siguientes prácticas?* (0=nunca – 5=siempre) y el efecto motivador percibido a través del ítem: *Las siguientes prácticas de los docentes me generan deseos de aprender en la carrera* (0=Totalmente en desacuerdo 5=totalmente de acuerdo). A partir de estas dos variables se construyó la variable *potencial motivador de las prácticas docentes*, la que corresponde a la raíz cuadrada del producto entre frecuencia y efecto motivador atribuido a cada tipo de práctica ($PM = \sqrt{FP * EMP}$).

Las prácticas evaluadas se relacionan con los aspectos que la literatura reconoce como factores que influyen en la motivación: premios, castigos, utilidad, importancia, autoeficacia, contención emocional, clima de aula y desarrollo de la autonomía. Cada una de estas dimensiones fueron medidas a través de ítems que dan cuenta de prácticas prototípicas de cada una de estas dimensiones (Cf. Valenzuela et al., 2022). La Escala, así construida, muestra buenos niveles de ajuste $\chi^2(13) = 52.7, p < .001$; CFI=.981; TLI=.970; SRMR= .031; RMSEA= .06 [.04, .08] y de confiabilidad $\alpha = .80$; $\omega = .86$.



Procedimientos

Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario en línea para recabar antecedentes sociodemográficos y académicos. Se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de las distintas escalas utilizadas en la investigación.

Se propuso contrastar 4 hipótesis:

- (1) Las tres prácticas docentes percibidas por los estudiantes como motivadoras (*importancia, utilidad y autonomía*) tienen un efecto directo y significativo sobre el tipo de motivación orientada hacia el aprendizaje.
- (2) Las tres prácticas docentes percibidas por los estudiantes como motivadoras tienen un efecto directo y significativo sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. (3) La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene un efecto directo y significativo sobre la motivación orientada hacia el aprendizaje.
- (4) La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas media el efecto entre las prácticas docentes de utilidad, importancia y autonomía sobre la orientación motivacional hacia el aprendizaje.

Un Comité de ética acreditado revisó y autorizó el desarrollo de este estudio. El reclutamiento de los participantes siguió un protocolo estricto en donde se aseguró que la participación fuese voluntaria y ratificada a través de la firma de un consentimiento informado por parte de los estudiantes.

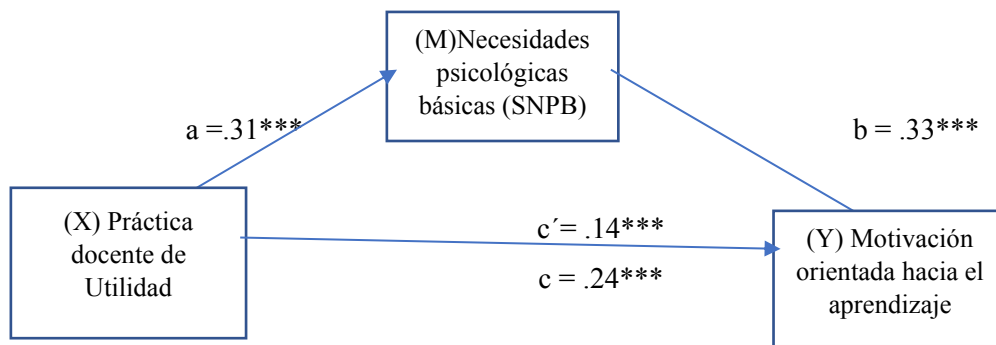
Resultados

Análisis de mediación 1 (prácticas de utilidad): Según los coeficientes estandarizados se observó para el caso de la práctica docente centrada en la utilidad que existe un efecto total significativo sobre la motivación orientada hacia el aprendizaje ($r=.24, p < .001$; sendero c) y también un efecto significativo sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r=.31, p < .001$; sendero a). Además, se observa un efecto significativo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sobre la motivación orientada al aprendizaje ($r=.33, p < .001$; sendero b).

Este primer modelo de mediación (figura 1) muestra un efecto indirecto significativo de las prácticas docentes de utilidad percibida por los estudiantes como motivadoras sobre la motivación orientada hacia el aprendizaje ($B = .10$), ya que los intervalos de confianza no pasan por el valor cero (.06, .14). No obstante, se mantiene un efecto directo significativo al controlar los efectos de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r=.14, p < .001$; sendero c'), lo que indica que existe una **mediación parcial**. Para esta práctica docente el modelo de mediación propuesto explica el 28 % de la varianza.

Análisis de mediación 2 (práctica de importancia): Para este caso se observó que la práctica docente centrada en la importancia tiene un efecto total significativo sobre la motivación orientada hacia el aprendizaje ($r=.32, p < .001$; sendero c) y también un efecto significativo sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r=.37, p < .001$; sendero a). Además, se observa un efecto significativo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sobre la motivación orientada hacia el aprendizaje ($r=.40, p < .001$; sendero b).

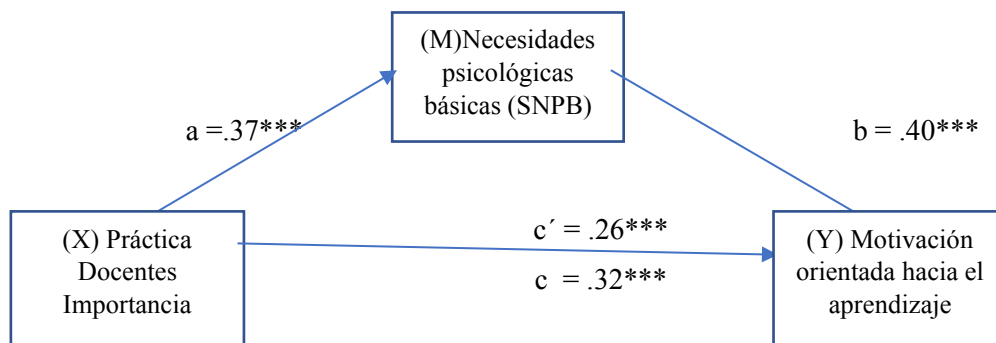




$B = .10, SE = .01, 95\% CI (.06, .14)$

Figura 1. Modelo de mediación simple 1

El segundo modelo de mediación (figura 2) muestra un efecto indirecto significativo de esta práctica sobre la motivación orientada hacia el aprendizaje ($B = .15, p < .001$), ya que los intervalos de confianza no pasan por el valor cero (.10, .20). No obstante, se mantiene un efecto directo significativo al controlar los efectos de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r = .26, p < .001$; sendero c'), lo que indica que existe una mediación parcial. Para esta práctica docente el modelo de mediación propuesto explica el 31 % de la varianza.

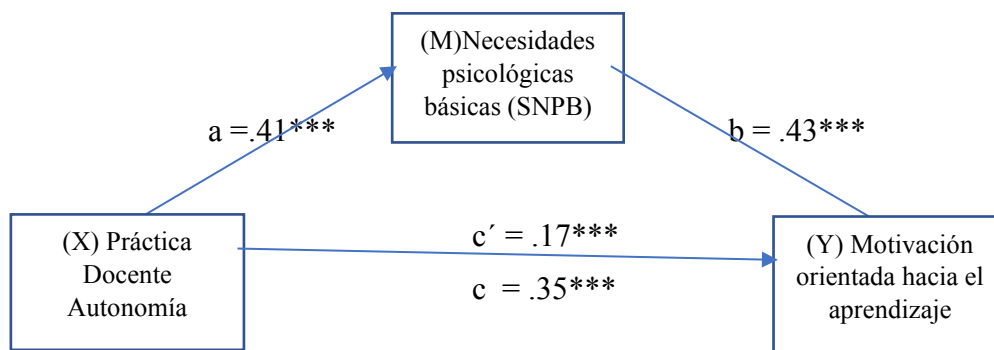


$B = .15, SE = .02, 95\% CI (.10, .20)$

Figura 2. Modelo de mediación simple 2

Análisis de mediación 3 (prácticas de autonomía): para el caso de la práctica docente que favorece la autonomía, los coeficientes estandarizados muestran que existe un efecto total significativo sobre la motivación orientada hacia el aprendizaje ($r = .35, p < .001$; sendero c) y también un efecto significativo sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r = .41, p < .001$; sendero a). También se observa un efecto significativo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sobre la motivación orientada hacia el aprendizaje ($r = .43, p < .001$; sendero b).

Este modelo de mediación (figura 3) muestra un efecto indirecto significativo de la práctica docente que favorece la autonomía sobre la motivación orientada hacia el aprendizaje ($B = .18, p < .001$), ya que los intervalos de confianza no pasan por el valor cero (.13, .22). No obstante, se mantiene un efecto directo significativo al controlar los efectos de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r = .17, p < .001$; sendero c'), lo que indica que existe una mediación parcial. El modelo propuesto explica el 28 % de la varianza.



$B = .18, SE = .02, 95\% CI (.13, .22)$

Figura 3. Modelo de mediación simple 3

Conclusiones

El estudio se propuso contrastar cuatro hipótesis. Respecto de la primera, los resultados obtenidos muestran que existe una relación directa y significativa entre tres prácticas docentes con potencial motivador -consideradas en este estudio- sobre el tipo de motivación orientada hacia el aprendizaje. Estas prácticas docentes que relevan la *importancia y la utilidad del contenido y promueven la autonomía del estudiante* favorecen que este se comprometa de manera auténtica con su proceso de aprendizaje.

Así también los resultados muestran que estas tres prácticas docentes, percibidas por los estudiantes como motivadoras, tienen un efecto directo y significativo sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (hipótesis 2). Desde la SDT, diversos estudios han demostrado que las necesidades psicológicas básicas son consideradas nutrientes esenciales para un funcionamiento efectivo y para la salud psicológica (Deci & Ryan, 2008) y como variable mediadora tienen influencia tanto en el desempeño, aprendizaje, actividades académicas, como en los *estilos de regulación* que tienen los distintos tipos de motivación (Botnaru et al., 2021; Cheon et al., 2023).

Finalmente, los resultados muestran que existe una mediación parcial de las necesidades psicológicas básicas en la relación entre prácticas motivacionales docentes (utilidad, importancia y autonomía) y la orientación motivacional hacia el aprendizaje (hipótesis 4). Este hallazgo es relevante porque evidencia que la variable mediadora no explica por sí sola toda la variabilidad de la orientación motivacional hacia el aprendizaje. Esto enfatiza la importancia de una práctica docente situada, explícita y frecuente, que favorezca acciones formativas motivacionales que se orienten hacia la utilidad, la importancia y la autonomía.

En síntesis, desde la práctica docente se debe propiciar actividades o prácticas que permitan el desarrollo de estilos regulatorios, por parte del estudiante, que surjan de la identificación de la actividad con metas

personales y de la integración de esas actividades en la identidad, sin la necesidad de buscar recompensa o evitar el castigo. Dado que existe evidencia de que la frustración de las necesidades psicológicas básicas está relacionada con una falta de compromiso académico y con un tipo de motivación controlada (Howard et al., 2021; Johansen et al., 2023). Lo anterior también nos permite concluir que en la medida que los estudiantes tengan satisfechas sus necesidades psicológicas básicas y se promuevan prácticas motivacionales docentes centradas en la utilidad, importancia y en la autonomía disminuirá la intención de abandonar los estudios universitarios.

Agradecimientos

Esta investigación contó con el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID - Chile, a través del Proyecto Fondecyt Regular 1210626.

Referencias

- Alvarado Guerrero, I., Cepeda Islas, M., del Bosque Fuentes, A., López Torres, M., & Victoria Limón, K. (2021). *Factores asociados a la permanencia escolar Universitaria: habilidades sociales y motivación*. Ponencia presentada en X Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES). Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), de Medellín, Colombia. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3358>
- Ayala, M. C., & Atencio, I. J. (2018). Retención en la educación universitaria en Chile. Aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 93-118. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000200093&lng=es&tlng=es
- Babenko, O., & Oswald, A. (2019). The roles of basic psychological needs, self-compassion, and self-efficacy in the development of mastery goals among medical students. *Medical Teacher*, 41(4), 478-481. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1442564>
- Barca, A., Peralbo, M., Almeida, L. S., Brenlla, J. C., Vicente, F., Porto, A., & Morán, H. (2011). *Efectos de metas académicas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en el rendimiento de alumnado de secundaria de Galicia y Norte de Portugal*. En: Libro de Actas del XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, La Coruña. <https://core.ac.uk/download/pdf/55615401.pdf>
- Bieg, S., Reindl, M., & Dresel, M. (2017). The relation between mastery goals and intrinsic motivation among university students: a longitudinal study. *Educational Psychology*, 37(6), 666-679. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202403>
- Bircan, H., & Sungur, S. (2016). The Role of Motivation and Cognitive Engagement in Science Achievement. *Science Education International*, 27(4), 509-529. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131144.pdf>
- Blanco, C., Meneses, F., & Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, 49, 137-187. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Bordón, P., Canals, C., & Rojas, S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior: nueva evidencia para Chile. *Estudios de Política Educativa*, 2, 176-214. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/261>
- Botnaru, D., Orvis, J., Langdon, J., Niemiec, C. P., & Landge, S. M. (2021). Predicting final grades in STEM courses: A path analysis of academic motivation and course-related behavior using self-determination theory. *Learning and Motivation*, 74, 101723. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101723>
- Carriedo, A., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Sanabrias-Moreno, D., & González, C. (2023). Impact of Teachers' Autonomy Support in Students' Basic Psychological Needs, Intrinsic Motivation and Moderate-to-Vigorous Physical Activity. *Children*, 10(3), 489. <https://doi.org/10.3390/children10030489>
- Chen Chen, Andrew J. Elliot & Kennon M. Sheldon (2019): Psychological need support as a predictor of intrinsic and external motivation: the mediational role of achievement goals, *Educational Psychology*, 39(4):1-24 <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1618442>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Petegem, S. V. & Verstuyf, J. (2014). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/S11031-014-9450-1>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-supportive teaching enhances prosocial and reduces antisocial behavior via classroom climate and psychological needs: A multilevel randomized control intervention. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(aop), 1-15. <https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337>
- Constante-Amores, A., Florenciano Martínez, E., Navarro Asencio, E., & Fernandez-Mellizo, M. (2021). Factors associated with university dropout. *Educación XXI*, 24(1), 17-44. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26889>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Del Valle, M., Matos, L., Díaz, A., Pérez, M.A. Vergara, J. (2018) Propiedades psicométricas escala satisfacción y frustración necesidades psicológicas (ESFNPB) en universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.XX>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3



- Elliot, A. J. (2020). Competition and achievement outcomes: A hierarchical motivational analysis. *Motivation Science*, 6(1), 3-11. <https://doi.org/10.1037/mot0000164>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Friedman, R. (2017). *Approach—Avoidance: A Central Characteristic of Personal Goals*. En: R. Little, Katariina Salmela-Aro, Susan D. Phillips (Eds.). *Personal project pursuit. Goals, Action, and Human Flourishing*. (pp. 3-50). Psychology Press.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2018). *Handbook of competence and motivation* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Fernández-Hileman, M. R., Corengia, Á. & Durand, D. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. <http://doi.org/10.16925/pe.v10i17.787>
- Gal, B., Sánchez, J., González-Soltero, R., Learte, A., & Lesmes, M. (2021). La educación médica como necesidad para la formación de los futuros médicos. *Educación Médica*, 22(2), 111-118. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.008>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Tauer, J. M., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Hosseini, L. J., Rafiemanesh, H., & Bahrami, S. (2022). Levels of motivation and basic psychological need satisfaction in nursing students: In perspective of self-determination theory. *Nurse Education Today*, 119, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105538>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspect. Psychol. Sci.* 16, 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Janke, S. (2022). Give me freedom or see my motivation decline: Basic psychological needs and the development of students' learning goal orientation. *Learning and Individual Differences*, 96, 102158. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102158>
- Johansen, M.O., Eliassen S & Jenø, L.M (2023) The bright and dark side of autonomy: How autonomy support and thwarting relate to student motivation and academic functioning. *Front. Educ.* 8:1153647. <http://doi.org/10.3389/educ.2023.1153647>
- Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario*, 5(10), 100-113.
- Neufeld, A. (2021). Autonomy-supportive teaching in medicine: from motivational theory to educational practice. *MedEdPublish*, 10(117), 117. <https://doi.org/10.15694/mep.2021.000117.1>
- Osorio-Pérez, Oscar, Moreno Martínez, Verónica. (2022). Hábitus académico y obstáculos en la práctica docente. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 00018. Epub 27 de enero de 2023. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.980>
- Phan, H. P. (2009). Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 777-799. <https://doi.org/10.1080/01443410903289423>
- Preacher, K., Rucker, D., y Hayes, A. (2007). Addressing Moderated Mediation Hypotheses: Theory, Methods, and Prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185-227. <http://doi.org/10.1080/00273170701341316>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schmidt, B., Boero, P. & Méndez, J. (2023). Factores que influyen en la deserción universitaria: El caso de una universidad estatal chilena. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23002-e23002. <http://doi.org/10.21814/rpe.23401>
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101795. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>
- Shrout, P. E. y Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Miranda-Ossandón, J., & Lobos, C. (2022). Prácticas docentes motivadoras en la enseñanza superior: el caso de los programas de salud y pedagogía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesores, REIFOP*, 25(3), 29-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.525551>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Miranda, J., Precht, A., Del Valle, M., & Vergaño, J. G. (2023, 22 junio). Orientación motivacional del aprendizaje: Explorando el impacto de las prácticas docentes con potencial motivador. Ponencia presentada en el XII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción, Salamanca, Spain.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Piñeda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170. <http://psicothema.com/pdf/3193.pdf>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Wild, S., Rahn, S., & Meyer, T. (2023). The relevance of basic psychological needs and subject interest as explanatory variables for student dropout in higher education—a German case study using the example of a cooperative education program. *European Journal of Psychology of Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00671-4>
- Zhou, M., Adesope, O. O., Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2019). Relations of multivariate goal profiles to motivation, epistemic beliefs and achievement. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 13, e1, Article e1. <https://doi.org/10.1017/prp.2018.28>

