REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA MENCIÓN PSICOTERAPIA

TITULO:

Validación de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan aplicada en línea en población universitaria ecuatoriana

Trabajo de Titulación previo a la obtención del Título de Magíster en Psicología Clínica con mención Psicoterapia

Línea de investigación: Salud y bienestar integral

AUTORA: Eliana Madelaine Pérez Paucar

TUTORA: Psic. María Fernanda Cazares Zabala, MSc.

ASESOR: Carlos Benigno Burneo Garcés, PhD.

IBARRA - ECUADOR

2026

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, por los valores que sembraron en mí y por enseñarme que la perseverancia es el camino hacia cualquier meta. A mis padres, cuyo apoyo inquebrantable me sostuvo en cada momento difícil y me impidió rendirme cuando el camino quiso hacerme detener. A mis abuelitos, aunque ya no están presentes para ver este logro, su recuerdo fue siempre una fuente de fortaleza y el motor silencioso detrás de cada esfuerzo que di. Y a Dante, mi fiel compañero, que con su presencia constante supo acompañarme en cada etapa de este proceso. A todos ellos, expreso mi más profunda gratitud por ser el pilar de mi formación y los partícipes de este éxito alcanzado.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no existiría sin las personas que estuvieron a mi lado cuando el camino se puso difícil y se puso difícil más de una vez.

A mi mamá, por ser mi guía en cada obstáculo. Por su capacidad de ayudarme a encontrar soluciones donde yo solo veía problemas, por darme nuevas formas de mirar cada reto y por no dejarme rendir cuando el peso de este proceso se sentía demasiado. Su presencia fue brújula y refugio al mismo tiempo.

A mi papá, por acompañarme a través de los cambios y las circunstancias que en más de una ocasión estuvieron a punto de obligarme a pausar este proceso. Que haya seguido adelante tiene mucho que ver con su apoyo constante.

A los dos: gracias por creer en mí incluso cuando las cosas se pusieron difíciles.

Y a Dante, mi gato, compañero fiel de largas noches de trabajo que no entiende de tesis ni de plazos, pero que siempre estuvo ahí. Sin pedirlo, supo estar ahí: sobre el teclado cuando necesitaba una pausa, y ronroneando cerca cuando el cansancio pesaba más. Su presencia convirtió muchas noches difíciles en noches soportables. A veces eso es exactamente lo que uno necesita.

CONFORMIDAD CON EL DOCUMENTO FINAL

CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CURRICULAR

Ibarra, 22 de septiembre de 2026

Psic. María Fernanda Cazares Zabala, MSc.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA

Haber revisado el presente informe final del trabajo de Integración Curricular con el tema "Validación de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan aplicada en línea en población universitaria ecuatoriana", que se ajusta a las normas vigentes de la Universidad Técnica del Norte. En consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.



Firma

Psic. María Fernanda Cazares Zabala, MSc.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

DIRECCIÓN DE BI

BLIOTECA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES	Pérez Paucar Eliana Madelaine
DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Validación de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan aplicada en línea en población universitaria ecuatoriana.
AUTOR:	Pérez Paucar Eliana Madelaine
FECHA: DD/MM/AAAA	22/09/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA DE POSGRADO	Maestría en Psicología Clínica Mención Psicoterapia
TITULO POR EL QUE OPTA	Magister en Psicología Clínica mención psicoterapia
TUTOR/ASESOR	Psic. María Fernanda Cazares Zabala, MSc.

2. CONSTANCIAS

El autor manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 22 días del mes de septiembre de 2026

EL AUTOR:

Firma 

Maestrante

Índice de Contenido

DEDICATORIA ..... **II**

AGRADECIMIENTOS ..... **III**

CONFORMIDAD CON EL DOCUMENTO FINAL ..... **IV**

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE ..... **V**

Índice de Tablas ..... **IX**

Índice de Figuras ..... **IIX**

RESUMEN ..... **X**

ABSTRACT ..... **XI**

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN **1**

1.1. Planteamiento del problema 1

1.2. Antecedentes 5

1.3. Objetivos de la investigación 6

Objetivo general *6*

Objetivos específicos *6*

1.4. Justificación 7

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL **10**

2.1. Marco teórico 10

2.1.1. Enfoque humanista de la psicología *10*

2.1.2. Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan 11

2.1.3. Mini-teorías relevantes: CET, OIT y necesidades psicológicas básicas de la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan *11*

2.1.3.1. Teoría de la evaluación cognitiva 11

2.1.3.2. Teoría de la integración organísmica 12

2.1.3.3. Teoría de las necesidades psicológicas básicas 14

2.3. Autodeterminación personal 15

2.3.1. Autodeterminación en contextos educativos y universitarios *15*

2.3.2. Autodeterminación como rasgo y como proceso *16*

2.4. Manifestaciones de la autodeterminación en contextos educativos universitarios . 17

2.5.1. Instrumentos de medición basados en la Teoría de la Autodeterminación *18*

2.5.2.2. Estructura de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan 20

2.6. Fundamentos psicométricos para la validación del instrumento 22

2.6.1. Conceptualización de validez *22*

2.7. Adaptación lingüística y cultural 23

2.8. Marco Legal 24

2.8.1. Constitución del Ecuador *24*

2.8.2. Ley Orgánica de Educación Superior *24*

2.8.3. Ley Orgánica de Educación Intercultural *24*

2.8.4. Reglamento de Régimen Académico *25*

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 26

3.1. Descripción del área de estudio/grupo de estudio 26

3.2. Enfoque y tipo de investigación 26

3.3. Procedimiento de investigación 27

3.3.5.3. Técnica Delphi 32

4.1. Resultados 37

4.1.1. Estadísticos descriptivos *37*

4.1.2. Prueba piloto *37*

4.1.4. Análisis factorial confirmatorio *39*

4.1.5. Validez discriminante interna *40*

REFERENCIAS 49

ANEXOS 62

Anexo 1 62

Anexo 2 63

Anexo 3 64

Índice de Tablas

Tabla 1. *Modificaciones en la adaptación lingüística ecuatoriana* 31
Tabla 2. *Coeficiente V de Aiken.* 33
Tabla 3. *Estadístico descriptivo por ítems (N = 1.029)* 37
Tabla 4. *Consistencia interna de la prueba piloto (N = 90)* 38
Tabla 5. *Adecuación muestral y varianza explicada (AFE)* 39
Tabla 6. *Estructura factorial (Matriz Rotada Varimax)* 39
Tabla 7. *Índice de ajuste del análisis factorial confirmatorio* 40
Tabla 8. *Validez discriminante interna* 41
Tabla 9. *Confiabilidad por consistencia* 42

Índice de Figuras

Figura 1. *Análisis Factorial Confirmatorio* 40

RESUMEN

En Ecuador, la disponibilidad de instrumentos psicológicos validados para población universitaria sigue siendo limitada, lo que dificulta la evaluación precisa de constructos relevantes como la autodeterminación personal. La presente investigación tuvo como objetivo validar la Escala de Autodeterminación Personal de Deci & Ryan aplicada en línea en estudiantes universitarios ecuatorianos. Este instrumento evalúa dos dimensiones: *Elección percibida de las acciones de uno mismo* (AUM) y *Consciencia de uno mismo* (CUM). El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con diseño psicométrico y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 1.029 estudiantes de Yachay Tech y la Universidad Técnica del Norte, ubicadas ambas en la provincia de Imbabura, con una edad comprendida entre 18 y 36 años. El total de participantes se divide en 538 mujeres, 482 hombres y 9 personas con género sin definir, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. El proceso de validación incluyó una prueba piloto con 90 participantes, adaptación lingüística al contexto ecuatoriano mediante la técnica Delphi con cuatro expertos y varios análisis: validez de contenido, análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio y consistencia interna. Los resultados mostraron un coeficiente V de Aiken global de .84. En el AFE se obtuvo un KMO de .838, prueba de Bartlett significativa, $\chi^2(45) = 1985.794$, $p < .001$, dos dimensiones diferenciadas con cargas factoriales entre .566 y .766, una varianza explicada de 47.88 %. El AFC presentó índices de ajuste adecuados: $\chi^2/gl = 2.449$, CFI = .975, TLI = .967, NFI = .958 y RMSEA = .038. La consistencia interna fue aceptable para la escala total, $\alpha = .760$, y para CUM, $\alpha = .768$, mientras que AUM presentó un nivel moderado, $\alpha = .653$. Los resultados obtenidos sugieren que la Escala de Autodeterminación Personal presenta buenas cualidades psicométricas en la muestra de estudio. De este modo, esta herramienta puede considerarse útil para evaluar la autodeterminación personal en estudiantes universitarios ecuatorianos.

Palabras clave. Autonomía, Evaluación, Psicometría, Estudios superiores, Ecuador.

ABSTRACT

In Ecuador, the availability of psychological instruments validated for the university population remains limited, which hinders the accurate assessment of relevant constructs such as personal self-determination. The present research aimed to validate the online format of Deci and Ryan's Personal Self-Determination Scale among Ecuadorian university students. This instrument assesses two dimensions: Perceived Choice in One's Own Actions (AUM) and Self-Awareness (CUM). The study was conducted using a quantitative approach, with a psychometric and cross-sectional design. The sample consisted of 1,029 students from Yachay Tech and Universidad Técnica del Norte, both located in the province of Imbabura, aged between 18 and 36 years. The total number of participants was divided into 538 women, 482 men, and 9 individuals with undefined gender, selected through non-probability convenience sampling. The validation process included a pilot test with 90 participants, linguistic adaptation to the Ecuadorian context using the Delphi technique with four experts, and several analyses: content validity, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and internal consistency. The results showed an overall Aiken's V coefficient of .84. In the EFA, a KMO value of .838 was obtained, with a significant Bartlett's test, $\chi^2(45) = 1985.794$, $p < .001$, two differentiated dimensions with factor loadings between .566 and .766, and an explained variance of 47.88%. The CFA presented adequate fit indices: $\chi^2/df = 2.449$, CFI = .975, TLI = .967, NFI = .958, and RMSEA = .038. Internal consistency was acceptable for the total scale, $\alpha = .760$, and for CUM, $\alpha = .768$, while AUM showed a moderate level, $\alpha = .653$. The results obtained suggest that the Personal Self-Determination Scale presents good psychometric qualities in the study sample. Thus, this tool may be considered useful for assessing personal self-determination among Ecuadorian university students.

Keywords. Autonomy, Assessment, Psychometrics, Higher education, Ecuador.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980) tiene sus orígenes en estudios pioneros sobre motivación intrínseca iniciados en la década de 1970, pero alcanzó su consolidación formal en 1985, cuando se establecieron sus principios teóricos centrales y las bases para una perspectiva integradora y empíricamente sólida (Deci & Ryan, 1985). Desde entonces, la TAD se ha convertido en una macro teoría del desarrollo humano, extendiendo su aplicación más allá de la motivación intrínseca para incluir ámbitos tan diversos como la educación, la salud y el trabajo (Ryan & Deci, 2020).

Esta teoría sostiene que la motivación humana y el bienestar psicológico se ven favorecidos cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. La autonomía implica el sentido de elección y autorregulación en las propias acciones; la competencia, la sensación de eficacia al interactuar con el entorno y la relación, la necesidad de establecer vínculos sociales significativos (Deci & Ryan, 1985). Estas necesidades son universales y su satisfacción ha demostrado fomentar el desarrollo personal, el aprendizaje autodirigido y la salud mental positiva (Ryan & Deci, 2020). Investigaciones recientes en contextos educativos respaldan estos postulados, mostrando que cuando estas necesidades están satisfechas, aumentan la resiliencia, la apreciación y la motivación intrínseca en los estudiantes (Köksoy y Kutluer, 2023).

La motivación es un proceso psicológico complejo que activa, dirige y sostiene la conducta hacia la consecución de objetivos personales y académicos (Ryan & Deci, 2000). Se distinguen dos tipos principales: la motivación intrínseca, que nace del interés y la satisfacción inherente a la actividad, y la motivación extrínseca, influenciada por factores externos como recompensas o reconocimiento social (Deci et al., 1999). La motivación intrínseca se asocia con mayor compromiso, creatividad y bienestar emocional, mientras que la extrínseca puede iniciar conductas,

aunque suele relacionarse con menor satisfacción y persistencia (Deci & Ryan, 1985). La calidad de la motivación, entendida como el grado de autodeterminación, es fundamental para el rendimiento académico y el bienestar psicológico (Vansteenkiste et al., 2020). Estudios recientes confirman que la motivación y la autodeterminación están vinculadas a mejores resultados en el aprendizaje y salud mental.

En este marco, Deci & Ryan (1985) desarrollaron el concepto de autodeterminación personal como un eje central dentro de su teoría sobre la motivación humana. Desde esta perspectiva, la autodeterminación personal se refiere al grado en que las personas experimentan sus acciones como elegidas libremente, coherentes con sus valores y metas personales; lejos de tratarse solo de libertad externa, implica una vivencia interna de autonomía, donde los individuos se sienten autores de sus propios comportamientos. Esta visión se articula con la idea de que los seres humanos poseen una tendencia innata hacia el crecimiento, el aprendizaje y el bienestar, siempre que se les provean las condiciones adecuadas (Deci & Ryan, 2002). Así, la autodeterminación personal no solo es una manifestación de motivación de calidad, sino también un componente esencial para la salud mental, el compromiso sostenido y la realización personal en distintos contextos de la vida cotidiana, incluida la educación superior.

Por ello, resulta fundamental comprender que la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas impacta directamente en la adopción de comportamientos saludables y el bienestar general. Un metaanálisis que abarcó 73 estudios evidenció que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene un impacto positivo en la adopción de comportamientos saludables y en el bienestar general, especialmente cuando las intervenciones promueven la motivación autónoma, el apoyo a la autonomía, la competencia y las relaciones interpersonales (Ntoumanis et al., 2020). Estos hallazgos no sólo son relevantes en el ámbito de la salud, sino que también abren la puerta a aplicar estos principios en la educación, donde la autodeterminación

personal y motivación adecuada pueden transformar la experiencia de los estudiantes en su proceso universitario.

Diversos estudios han demostrado que la autodeterminación personal y la motivación están directamente relacionadas con el bienestar psicológico y el desempeño académico de los estudiantes universitarios (Albor Chadid y Rodríguez Burgos, 2022). En una investigación con una muestra de 223 estudiantes universitarios, se mostró que la motivación intrínseca y el valor personal están vinculados a mejores logros académicos, mientras que la motivación externa y vinculada al ego tienen efectos negativos con la baja motivación (Howard et al., 2021). Además, se destaca la importancia de medir correctamente las motivaciones en entornos laborales y educativos para comprender su impacto en el rendimiento y bienestar (Posch et al., 2019), como también que la implementación de metodologías que favorecen la motivación intrínseca mejora el rendimiento académico y el bienestar psicológico de los estudiantes (Howard et al., 2021).

Un estudio realizado con 752 estudiantes universitarios dominicanos encontró que el apoyo a la autonomía por parte de los profesores mejora la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, impactando positivamente en la satisfacción académica de los estudiantes (Tomás & Gutiérrez, 2019). De manera similar, se encontró que la autodeterminación personal fomenta el bienestar psicosocial y subjetivo, destacando la necesidad de crear entornos educativos que favorezcan la autonomía de los estudiantes (Albor Chadid & Rodríguez Burgos, 2022).

En este marco, la Escala de Autodeterminación Personal de Deci & Ryan (SDS; Deci & Ryan, 2000) constituye el instrumento diseñado para evaluar concretamente este constructo en contextos universitarios. La escala evalúa dos dimensiones esenciales de la autodeterminación personal: *la consciencia de uno mismo,* que valora la percepción de la persona sobre su conexión con sus propios sentimientos y valores, y *la elección percibida de las acciones de uno mismo,* que mide el grado en que la persona siente que sus acciones son realizadas por propia elección. A través de estas dos dimensiones, el instrumento permite comprender cómo las necesidades de autonomía,

competencia y relación impactan en el desarrollo académico o el bienestar psicológico de los estudiantes.

En la actualidad, la dimensión de evaluación psicológica digital representa un avance significativo en la evaluación educativa, ya que permite aplicar instrumentos como la SDS (Deci & Ryan, 2000) de forma más rápida, precisa y accesible. Al digitalizar estos procesos, se facilita la recolección de datos en tiempo real y se optimiza el análisis de los resultados, lo que fortalece la toma de decisiones informadas dentro del ámbito académico (Gómez, 2021). Además, el uso de plataformas digitales para la evaluación psicológica permite adaptar las pruebas al contexto local de manera más dinámica, garantizando su validez y confiabilidad, mejorando la experiencia de los estudiantes al ofrecer evaluaciones contextualizadas. Por tanto, la validación de esta escala para estudiantes universitarios ecuatorianos es clave para cubrir una brecha real en la investigación local, facilitando a educadores y psicólogos identificar necesidades específicas y diseñar programas educativos personalizados que promuevan tanto el desarrollo académico como el bienestar integral en el entorno digital actual en Ecuador.

En el contexto ecuatoriano, la validación de herramientas psicológicas es fundamental para contar con evaluaciones apropiadas que midan las necesidades y capacidades de los estudiantes, posibilitando la creación de intervenciones educativas más adecuadas. En el contexto de la educación superior, se hace urgente la implementación de instrumentos validados que consideren las características específicas del estudiantado ecuatoriano, promoviendo así una educación inclusiva que respete la diversidad y apoye su desarrollo integral (Clavijo Castillo y Bautista-Cerro, 2020). La validación psicométrica de la SDS (Deci & Ryan, 2000) en este contexto asegura que la herramienta sea relevante y eficaz en el entorno local, permitiendo evaluar con precisión cómo la autonomía, la competencia y la relación impactan en el desarrollo académico, considerando el contexto sociocultural de los estudiantes.

1.2. Antecedentes

La SDS fue diseñada por Sheldon y Deci (1996) y formalizada por Deci & Ryan (2000). Este instrumento evalúa dos dimensiones: consciencia de uno mismo (ítems 2, 4, 6, 8 y 10) y elección percibida de las acciones de uno mismo (ítems 1, 3, 5, 7 y 9). En su versión original, los autores reportaron valores de consistencia interna entre $\alpha = .85$ y $\alpha = .93$ (Schönfeld & Hess, 2025). Una de las investigaciones más recientes (Schönfeld & Hess, 2025), desarrollada en una muestra de 343 argentinos, aporta índices de ajuste adecuados en el análisis factorial confirmatorio (AFC), tales como CFI = .93, TLI = .91, NFI = .90, RMSEA = .07, y correlaciones moderadas y estadísticamente significativas con necesidades psicológicas básicas (r entre .28 y .40; $p < .001$), que sugieren su validez de criterio. Este estudio se apoyó en un análisis exploratorio previo (Schönfeld y Maranzana, 2024), que identificó una estructura bifactorial teórica, en una muestra de 471 participantes. Este trabajo incorporó un AFE con componentes principales y rotación Varimax, obteniendo una adecuación muestral satisfactoria (KMO = .86; prueba de Bartlett: $p < .001$). De este modo, se identificaron los dos factores teóricos que sustentan la escala *Consciencia de uno mismo y Elección percibida de las acciones de uno mismo,* que explicaron conjuntamente el 56,22 % de la varianza total. A su vez, Hess y Schönfeld (2016) desarrollaron la primera traducción al español mediante doble traducción, reportando consistencia interna aceptable en cada subescala ($\alpha = .71$ y $\alpha = .75$).

A pesar de la relevancia del constructo *Autodeterminación Personal*, hasta el momento no se han identificado estudios publicados que validen esta escala en población universitaria ecuatoriana, lo cual evidencia un vacío importante en materia de herramientas desarrolladas en contexto internacionales y adaptadas al entorno cultural ecuatoriano. La ausencia de investigaciones locales que analicen sus propiedades psicométricas limita su aplicabilidad y confiabilidad en el contexto nacional, lo que justifica la realización de una validación formal en esta población. Por ello, esta investigación busca aportar evidencia sobre la validez y confiabilidad de la escala

administrada en línea a estudiantes universitarios en Ecuador para contribuir al fortalecimiento de la evaluación psicológica basada en la Teoría de la Autodeterminación.

De todo lo mencionado, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las evidencias de validez y confiabilidad de la SDS (Deci & Ryan, 2000) aplicada en línea a una muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos? Con base en la literatura revisada, se espera que la aplicación de la SDS (Deci & Ryan, 2000) aplicada en línea en una muestra de universitarios ecuatorianos revele buenas propiedades psicométricas.

1.3. Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación definen las metas específicas que se buscan alcanzar.

Objetivo general

- Validar la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan aplicada en línea en población universitaria ecuatoriana.

Objetivos específicos

- Aplicar la versión argentina de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan aplicada en línea a una muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos.
- Realizar los ajustes psicométricos necesarios en la versión argentina de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan, en base al análisis de contenido y adaptación lingüística al contexto ecuatoriano.
- Aplicar la versión final de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan aplicada en línea a una muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos.
- Estudiar las cualidades psicométricas de la versión final de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan aplicada en línea, con base en los resultados obtenidos en su aplicación a una muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos.

1.4. Justificación

La presente investigación tiene como objetivo validar la SDS (Deci & Ryan, 2000) en estudiantes universitarios ecuatorianos. Esta escala evalúa dos dimensiones: *Consciencia de uno mismo* y *Elección percibida de las acciones de uno mismo*. Aunque se ha utilizado en diversas investigaciones internacionales, no se han encontrado estudios que la validen formalmente en el contexto ecuatoriano, lo cual limita su uso como instrumento confiable para la evaluación psicológica en nuestra población. Por esta razón, es necesario comprobar su validez y confiabilidad en jóvenes universitarios del país, garantizando que los resultados obtenidos reflejen de forma adecuada su realidad.

Durante la etapa universitaria, los estudiantes enfrentan múltiples retos personales y académicos. Factores como la toma de decisiones, la autonomía y la comprensión de uno mismo influyen directamente en su bienestar emocional, motivación y adaptación al entorno educativo. Contar con una herramienta válida que evalúe estos aspectos puede permitir a los profesionales de la salud y la educación intervenir de forma oportuna, prevenir dificultades futuras y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. La SDS (Deci & Ryan, 2000) una vez validada, se convierte en un instrumento útil para estos fines.

Es importante señalar que, en el contexto latinoamericano, solo se han encontrado adaptaciones de esta escala, en países como Argentina, lo que muestra una escasa representación en la región evidenciando la necesidad de generar investigaciones que respondan a las características culturales, sociales y educativas de Ecuador. Validar esta escala en nuestro país permitirá disponer de un recurso adaptado que facilite futuras investigaciones y diagnósticos en diferentes entornos educativos. También promoverá la creación de estrategias específicas que fortalezcan la autodeterminación como una competencia clave en el desarrollo personal y académico.

Asimismo, este estudio aporta a la generación de conocimiento científico en el área de la psicología y promueve la aplicación de herramientas que valoran aspectos fundamentales para la vida universitaria. La autodeterminación no solo es relevante para el rendimiento académico, sino también para la construcción de una identidad personal, la toma de decisiones responsables y el manejo emocional. Por ello, contar con instrumentos validados y culturalmente pertinentes ayuda a construir procesos educativos más inclusivos, comprensivos y centrados en la persona.

Con base en lo anterior, esta investigación se justifica por tres razones principales: la ausencia de una validación psicométrica formal de la SDS (Deci & Ryan, 2000): 1) la carencia de estudios que hayan adaptado esta escala al contexto ecuatoriano; 2) la necesidad de contar con instrumentos digitales confiables para su aplicación en poblaciones universitarias; y 3) los beneficios de validar esta escala en el campo de la psicología educativa y clínica, en términos de enriquecimiento del acervo de herramientas fiables que promuevan evaluaciones más contextualizadas y precisas del grado de autodeterminación personal de los estudiantes.

La validación de la SDS (Deci & Ryan, 2000) podría tener impacto significativo en la evaluación psicológica, además de vincularse a los objetivos del Plan de Desarrollo para el Nuevo Ecuador 2024-2025, específicamente al objetivo 1: Mejorar las condiciones de vida de la población de forma integral, promoviendo el acceso equitativo a salud, vivienda y bienestar social (Secretaría Nacional de Planificación, 2024). Además, esta propuesta incluye estrategias para promover la salud mental y el bienestar emocional. También se orienta a fortalecer un sistema educativo inclusivo y equitativo que favorezca el bienestar estudiantil y el desarrollo académico, alineado con los esfuerzos nacionales por ofrecer una educación de calidad para una población diversa.

La SDS (Deci & Ryan, 2000), desarrollada en el marco de la TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980), contempla tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación, esta versión específica de la escala fue utilizada para evaluar dos componentes fundamentales: *Consciencia de uno mismo* y *Elección percibida de las acciones de uno mismo*, enfocándose en medir la percepción

que tiene la persona sobre su conexión con sus propios sentimientos y valores, así como el grado en que siente que sus acciones son realizadas por elección propia (Deci & Ryan, 2000).

Para el presente estudio se utilizó una versión traducida al español y adaptada al contexto ecuatoriano, aplicada en línea. La escala consta de 10 ítems donde cada uno presenta dos afirmaciones opuestas (A y B). En general, la opción A refleja mayor autodeterminación y la opción B menor autodeterminación, salvo en los ítems impares (1,3,5,7,9), donde esta lógica se invierte: es la opción, B la que representa mayor autoconciencia. Por ello, los ítems impares se invierten antes de calcular e, l puntaje total, de modo que siempre una puntuación más alta indique mayor autodeterminación personal. Este instrumento cuenta con respaldo empírico previo, con valores de consistencia interna (α) entre .85 y .93 en muestras argentinas (Hess y Schönfeld, 2016; Schönfeld y Hess, 2025).

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1. Marco teórico

2.1.1. Enfoque humanista de la psicología

El estudio de la autodeterminación empezó a tomar forma en el enfoque humanista, que se consolidó a mediados del siglo XX, en el cual Maslow (1968) sostuvo que la Psicología debía poner atención en el potencial humano, la creatividad y el desarrollo pleno de las capacidades personales, siendo una visión que más tarde se convertiría en la llamada "tercera fuerza" frente al conductismo y el psicoanálisis. En este mismo sentido, Hernández et al. (2020) explican que esta nueva visión criticaba el conductismo por ver al ser humano como un generador de respuestas mecánicas a estímulos del ambiente, sin una decisión propia, y también rechazaba el psicoanálisis, que mostraba a la persona dominada por experiencias pasadas y fuerzas inconscientes que lograban mantenerla atrapada en conflictos del pasado. A partir de esto, es pertinente identificar los pilares que dieron origen a esta visión.

La propuesta de Abraham Maslow (1991) marcó el inicio del camino para entender el enfoque humanista por medio de la autorrealización, vista como esa tendencia a desarrollar lo mejor de uno mismo. Maslow señala que la autorrealización aparece cuando las necesidades básicas y psicológicas están satisfechas; desde ese punto, la persona empieza a buscar metas cada vez más altas desde la motivación, creatividad, la autonomía y un sentido más profundo en su vida, siendo la autorrealización el punto más alto dentro de su jerarquía de necesidades. Queda claro el valor que le da Maslow a la autorrealización como parte del crecimiento humano, y desde aquí podemos acercarnos a otra mirada dentro del enfoque humanista.

La mirada de Rogers (1961) destaca que cuando una persona es aceptada sin juicio y comprendida con empatía, puede sentirse lo bastante segura para desarrollarse con libertad, naciendo así la tendencia que la impulsa a crecer y orientarse a una forma de ser más autentica. Así,

las ideas de Maslow y Rogers impulsaron una forma de entender al ser humano como alguien capaz de elegir, crecer y vivir con autenticidad. Esto permitió que, con el tiempo, Deci & Ryan desarrollaran la TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980), que retomó la visión de que un individuo tiene la capacidad para orientarse desde sus propias experiencias. Estos autores elaboraron un marco que explica cómo las personas fortalecen su autodirección, motivación y desarrollan procesos de crecimiento personal (Ryan & Deci, 2020).

2.1.2. Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan

La TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980) surgió a partir de una serie de enfoques con bases humanistas que mostraron cómo los estímulos del ambiente y el cumplimiento de metas podrían llegar disminuir o aumentar la motivación, lo cual, ayudó a cuestionar las explicaciones ya existentes sobre el por qué las personas actúan para poder lograr algo (Migliorini et al., 2019). Esto llevó a Deci & Ryan en 1985 a desarrollar una propuesta más amplia sobre la naturaleza de la motivación humana, centrada en la importancia de la autonomía y los procesos internos, llamándola TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980) o, en inglés *Self-Determination Theory*, con sus siglas SDT (Vargas Téllez, 2013). De esta manera se marcó el inicio formal de la de esta teoría y sirvió como base para los desarrollos conceptuales y empíricos que los autores elaboraron en años posteriores.

2.1.3. Mini-teorías relevantes: CET, OIT y necesidades psicológicas básicas de la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan

Para comprender la autodeterminación con mayor precisión, es necesario analizar las mini-teorías que explican los procesos de regulación motivacional.

2.1.3.1. Teoría de la evaluación cognitiva

La Teoría de la Evaluación Cognitiva o también conocida como *Cognitive Evaluation Theory* (CET; Deci & Ryan, 1985) conlleva el reconocimiento de que la motivación intrínseca no se mantiene de manera automática, sino de las condiciones sociales en las que se desarrolla. Deci &

Ryan (2000) explican que esta subteoría, integrada dentro de la TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980), se basa en examinar las circunstancias sociales y ambientales que la favorecen o la debilitan, señalando que los eventos contextuales como el *feedback* y las recompensas pueden incrementar la motivación intrínseca cuando promueven sentimientos de competencia durante la acción, sin embargo, advierten que dichos efectos solo se sostienen cuando la persona percibe que su conducta mantiene un sentido de autonomía. De este modo, la CET (Deci & Ryan, 1985) sostiene que la motivación no depende simplemente de los estímulos externos, sino de cómo estos influyen en la sensación de capacidad y en la experiencia de actuar por decisión propia.

Desde esta perspectiva, la evidencia empírica reciente refuerza que la calidad de la motivación está estrechamente vinculada a la forma en cómo se experimenta el entorno. Albor Chadid & Rodríguez Burgos (2022), en una revisión sistemática, señalan que los contextos que favorecen la autonomía y reconocen la competencia se asocian con formas más autodeterminadas de motivación, a diferencia de los entornos controladores que suelen relacionarse con un deterioro en la motivación, ya que, cuando las demandas externas son interpretadas como presión o imposición, la regulación de la conducta deja de sostenerse en el interés propio y pasa a depender de factores externos, transformándose en una forma más controlada de motivación. De este modo, se reafirma que no es el incentivo en sí mismo lo que determina el resultado motivacional, sino el impacto que tiene sobre la percepción de autonomía y competencia del individuo.

2.1.3.2. Teoría de la integración organísmica

La autodeterminación personal puede ser medida en estudiantes universitarios, resulta necesario detenerse primero en el proceso mediante el cual las conductas externas llegan a asumirse como propias (Guay, 2022). La Teoría de la Integración Organísmica, conocida como *Organismic Integration Theory* (OIT; Deci & Ryan, 1985) plantea que la motivación extrínseca no constituye un fenómeno unitario, sino un continuo de regulaciones que varían en su grado de internalización y autonomía. Esta propuesta sostiene que una conducta puede comenzar bajo presión externa como

cumplir con exigencias académicas o responder a evaluaciones, pero progresivamente puede transformarse en una acción integrada cuando la persona reconoce su valor personal (Loan et al., 2025).

La OIT (Deci & Ryan, 1985) se centra en un proceso que, aunque silencioso, resulta fundamental para comprender la calidad de la motivación humana: la internalización progresiva de las regulaciones externas; es decir, no toda motivación extrínseca posee el mismo significado psicológico, pues puede variar según el grado en que la persona haya integrado la conducta a su propio sistema de valores (Martela, 2020). Asimismo, la OIT (Deci & Ryan, 1985) sostiene que una acción no depende únicamente de incentivos externos, sino del proceso mediante el cual el individuo reconoce y asume el valor de la conducta como propio. En este sentido, se destaca que el diseño de intervenciones efectivas implica facilitar condiciones que promuevan esa apropiación psicológica, permitiendo que lo inicialmente externo transite hacia formas más autónomas de regulación (Olafsen, 2024).

De manera coherente, en el ámbito de la salud han evidenciado que cuando las intervenciones se estructuran considerando los principios de la OIT (Deci & Ryan, 1985), particularmente el apoyo a la autonomía y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, se observan niveles más elevados de motivación autodeterminada y mayor adherencia conductual (Gillison et al., 2019). En un ensayo controlado aleatorizado orientado a procesos de rehabilitación, se encontró que el fortalecimiento de la internalización favorece que las personas mantengan conductas exigentes incluso cuando la tarea no resulta intrínsecamente placentera, lo que ilustra el tránsito desde formas reguladas externamente hacia regulaciones más integradas (Deci et al., 1999). Así, la OIT (Deci & Ryan, 1985) permite comprender que la motivación no es un estado fijo, sino un proceso dinámico de transformación gradual, en el que la conducta puede pasar de percibirse como obligación a experimentarse como elección coherente con la identidad personal.

2.1.3.3. Teoría de las necesidades psicológicas básicas

La Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNT; Deci & Ryan, 2000) es considerada una de las mini teorías centrales dentro de la teoría de la autodeterminación, ya que plantea que el bienestar y la motivación humana no dependen únicamente de factores externos sino del grado en que se satisfacen tres necesidades psicológicas que son consideradas como universales: la autonomía, la competencia y la relación (Delgado et al., 2021). En este sentido, la autonomía se relaciona con la experiencia de actuar desde la propia voluntad, la competencia, con sentirse eficaz frente a los desafíos del entorno y la relación con establecer vínculos significativos con los demás (Gerstenberg et al., 2025). Lo más interesante de esta teoría es que no solo describe que necesitan las personas para desarrollarse, sino que también advierte sobre las consecuencias cuando dichas necesidades son frustradas (Ntoumanis et al., 2020). La insatisfacción persistente de autonomía, competencia o relación se asocia con desmotivación, el malestar emocional e incluso síntomas psicológicos negativos (Gerstenberg et al., 2025). Es decir, no solamente basta con eliminar factores de riesgo, sino que es necesario promover activamente contextos que nutran estas necesidades.

En el contexto universitario, Chaverri y Barrantes (2023) señalan que la BPNT (Deci & Ryan, 2000) ofrece un marco especialmente útil para comprender porque algunos estudiantes muestran mayor compromiso, persistencia y bienestar que otros ya que cuando las instituciones educativas involucran al estudiantado en la toma de decisiones, reconocen los logros académicos y promueven relaciones respetuosas, contribuyen directamente a la satisfacción de estas necesidades básicas. De hecho, Compare et al., (2024) mencionan que el desarrollo de la autonomía, competencias y relación predice mayores niveles de motivación intrínseca y bienestar psicológico en estudiantes. Por tanto, analizar la autodeterminación desde esta teoría no solo permite entender el comportamiento académico, sino también reflexionar sobre cómo las condiciones del entorno influyen en la experiencia del estudiante (Grenier et al., 2024).

2.3. Autodeterminación personal

Según Ortega Cerda et al. (2018), la autodeterminación personal puede entenderse como la capacidad de una persona para dirigir su conducta desde criterios internos coherente con sus metas, más allá de las presiones externas. Sin embargo, reducirla únicamente a la idea de libertad de elección sería simplificar un constructo mucho más complejo. Desde la TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980), Álvarez-Aguado et al. (2024) mencionan que no se trata solamente de actuar sin influencias externas, sino integrar esas influencias de manera consciente y autónoma, pues la diferencia radica en si la conducta se vive como impuesta o como elegida. Además, la autodeterminación personal no es un estado fijo ni una cualidad absoluta, sino es un proceso dinámico que puede fortalecerse o debilitarse según el contexto, pues cuando las personas se desenvuelven en entornos que apoyan su autonomía, reconocen su competencia y fomentan relaciones significativas, es más probable que desarrollen formas de regulación más autónomas y sostenidas (Chiu, 2021). Por el contrario, en contextos excesivamente controladores pueden generar dependencia de incentivos externos y menor compromiso, cuestionando la calidad de la motivación individual y las condiciones sociales y educativas que facilitan o limitan el desarrollo pleno de agencia personal (Yang et al., 2025).

2.3.1. Autodeterminación en contextos educativos y universitarios

De acuerdo con Figueroa y Pérez (2023), la autodeterminación en contextos educativos adquiere una relevancia particular ya que el ámbito académico no solo transmite conocimientos, sino que también configura experiencias psicológicas que influyen en la motivación y el bienestar del estudiante. De esta manera, Compare et al. (2024) mencionan que la TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980), en los entornos educativos pueden favorecer procesos motivacionales más autónomos cuando promueven la participación constante, la toma de decisiones y el reconocimiento del esfuerzo personal. Por lo tanto, no se trata únicamente de enseñar contenidos, sino de generar condiciones que permitan al estudiante sentirse agente de su propio aprendizaje. Además, Wang et

al., (2024) señalan que cuando el aula se convierte en un espacio que respeta la autonomía y fortalece la competencia, la motivación deja de depender exclusivamente de calificaciones o recompensas externas. Asimismo, Figueroa y Pérez (2023) señalan que en el nivel universitario esta dinámica se vuelve aún más compleja, pues la etapa de educación superior coincide con un momento de transición hacia la adultez, en el cual se deben tomar decisiones académicas, profesionales y personales las cuales adquieren mayor peso.

Por último, analizar la autodeterminación desde el contexto universitario permite comprender porque algunos estudiantes logran sostener su esfuerzo académico incluso frente a dificultades, mientras que otros experimentan desmotivación o abandono (Jeno et al., 2021). De esta manera, cuando las necesidades de autonomía, competencia y relación son satisfechas, se facilita una motivación más interna y estable, lo cual impacta no solo en el rendimiento sino también en la salud mental (Bureau et al., 2021).

2.3.2. Autodeterminación como rasgo y como proceso

La autodeterminación puede comprenderse como una tendencia disposicional hacia la autonomía como una inclinación relativamente estable de la persona hacia la toma de decisiones guiadas por criterios internos más que por presiones externas (Calderón et al., 2023). De acuerdo con Albor Chadid & Rodríguez Burgos (2022), algunos individuos muestran mayor capacidad para actuar con coherencia entre sus valores, metas y comportamientos. Sin embargo, concebir la autodeterminación únicamente como un rasgo sería insuficiente, ya que podría llevar a pensar que se trata de una cualidad fija e inmutable. En este sentido, la autodeterminación también debe entenderse como un proceso de internalización progresiva, mediante el cual las regulaciones externas pueden transformarse gradualmente en motivaciones más autónomas, ya que en el proceso no ocurre de manera automática, sino que depende en gran medida de la influencia del contexto (Litalien et al., 2024). En este sentido, Ortega Sarmiento et al. (2025) destacan que los entornos de aprendizaje autónomo, especialmente aquellos que ofrecen retroalimentación oportuna,

personalización y oportunidades para la toma de decisiones, pueden fortalecer la autorregulación, la metacognición y la motivación intrínseca de los estudiantes. Esta idea se relaciona con la autodeterminación porque muestra que la autonomía no depende solo de la voluntad individual, sino también de contextos educativos que permitan al estudiante reconocer sus capacidades, asumir un papel activo y apropiarse progresivamente de sus metas académicas.

2.4. Manifestaciones de la autodeterminación en contextos educativos universitarios

Mammadov y Schroeder (2023) señalan que la autodeterminación en contextos educativos no puede comprenderse únicamente como una característica individual del estudiante, ya que el apoyo a la autonomía dentro del entorno académico se relaciona con resultados positivos como la motivación autónoma, el compromiso, la autorregulación, las creencias sobre sí mismo y el rendimiento académico. Desde esta perspectiva, la universidad no solo transmite contenidos disciplinares, sino que también configura experiencias que pueden fortalecer o limitar la forma en que el estudiante se percibe. En contraste, Cádiz Chacón et al. (2021) mencionan que las dinámicas excesivamente centradas únicamente en la evaluación pueden limitar la sensación de elección y reducir la implicación personal en las actividades académicas, por lo cual, el contexto educativo no es un elemento neutro sino un factor determinante en la calidad de la motivación que desarrolla el estudiante.

En este marco, el apoyo a la autonomía por parte del docente adquiere una relevancia particular, ya que un estilo pedagógico que ofrece retroalimentación constructiva explica el sentido de las tareas y reconoce la perspectiva del estudiante contribuyendo al fortalecimiento de la percepción de agencia y responsabilidad personal. Miao y Ma (2023) nos hablan sobre cómo el apoyo a la autonomía docente influye en la participación en el aprendizaje en línea. Es decir, este tipo de acompañamiento no implica la ausencia de estructura o exigencia, sino una orientación que equilibra claridad en las expectativas con respecto por la iniciativa individual, así como el rol del docente trasciende la transmisión de conocimientos se convierten en un facilitador del desarrollo

autónomo, promoviendo una regulación más interna y sostenible de la conducta académica Zhang et al., (2024). Por otra parte, nos indica que la influencia del apoyo a la autonomía docente en la retroalimentación sobre la alfabetización de los estudiantes de secundaria: los múltiples efectos mediadores de las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca.

2.5. Mediación de la autodeterminación desde la teoría de la autodeterminación

De acuerdo con Soledispa Rivera et al., (2020), la autodeterminación en contextos educativos universitarios constituye un eje de análisis que trasciende la simple medición de la motivación académica. En la educación superior, el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos técnicos o profesionales, sino que implica procesos de construcción de identidad, toma de decisiones y proyección de metas personales. En este escenario, Sanchez-De Miguel et al., (2023) mencionan que en este nivel educativo se puede comprender no solo como aprendizaje, sino como una experiencia psicológica que oscila entre la imposición externa y la integración consciente de sus objetivos y valores. Asimismo, el contexto universitario representa un espacio particularmente sensible para el desarrollo de la autonomía ya que coincide con una etapa de transición hacia la adultez. En este periodo las decisiones académicas comienzan a vincularse directamente con proyectos de la vida lo que exige mayor reflexión sobre lo que va a decidir, también es muy importante que la persona aprenda a autorregularse y generar un compromiso personal (Pantzos, 2025). Por lo tanto, estudiar la autodeterminación en esta población no responde únicamente a un interés teórico sino a la necesidad de comprender como las dinámicas institucionales, las prácticas de los docentes y las condiciones socioculturales influyen en la consolidación de una agencia personal más sólida y coherente (Litalien et al., 2024).

2.5.1. Instrumentos de medición basados en la Teoría de la Autodeterminación

Dentro del marco de la TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980), el desarrollo de instrumentos de medición ha sido primordial para operacionalizar constructos como la motivación, las

necesidades psicológicas básicas y la autodeterminación personal, centrándose en escalas motivacionales orientadas a diferenciar entre motivación intrínseca y extrínseca, así como en identificar los distintos tipos de regulación conductual que conforman el continuo motivacional (De Francisco et al., 2025). De acuerdo con Vergara-Morales y Del Valle (2021), los instrumentos permitieron evidenciar que no todas las formas de motivación poseen la misma calidad psicológica, estableciendo así una base empírica sólida para el estudio de la regulación autónoma en contextos educativos, laborales y de salud.

En el ámbito universitario, Chiu (2021) menciona que estas escalas se han utilizado para analizar el compromiso académico, la persistencia y la satisfacción con el aprendizaje. Posteriormente, la evolución de la TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980) impulsó la creación de escalas centradas en la medición de las necesidades psicológicas básicas autonomía, competencia y relación, entendidas como condiciones esenciales para el desarrollo óptimo. Por lo tanto, Holmquist et al., (2022) señala que estas herramientas ampliaron el foco desde la simple evaluación del tipo de motivación hacia la exploración de los factores contextuales que favorecen o dificultan la internalización y el bienestar. En esta materia, Schönfeld y Hess (2025) señalan que con el tiempo los instrumentos fueron refinándose metodológicamente, incorporando análisis factoriales más rigurosos y adaptaciones culturales en distintos países, lo que fortaleció su validez estructural y comparabilidad internacional; en este proceso evolutivo se inscribe la TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980), cuyo interés radica en medir dimensiones más específicas de la autodeterminación.

2.5.2. Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan

2.5.2.1. Antecedentes de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan

La SDS fue desarrollada originalmente por Sheldon y Deci (1996) y formalizada por Deci y Ryan (2000) dentro del marco de la TAD (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980), con el objetivo de valorar el grado en que las diferencias individuales hacen que las personas tiendan a funcionar de

manera autónoma o autodeterminada. A diferencia de otras herramientas centradas en el tipo de motivación, esta escala evalúa la experiencia subjetiva de agencia personal o cómo las personas perciben sus acciones en relación con su identidad y sus valores internos (Ryan & Deci, 2020).

2.5.2.2. Estructura de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan

El instrumento consta de 10 ítems en formato de elección forzada de cinco puntos, donde cada reactivo presenta dos afirmaciones opuestas de opciones A y B. El participante indica cuál le resulta más verdadera: como Sólo A o B es verdadero, la respuesta correcta obtiene un valor de 5. De acuerdo con Miao y Ma (2023), la estructura del instrumento se organiza en dos subescalas de cinco ítems cada una. La primera, *Consciencia de uno mismo* (ítems 2, 4, 6, 8 y 10), evalúa el grado en que los individuos son conscientes de sus emociones y de su sentido de sí mismos. La segunda, *Elección percibida de las acciones de uno mismo* (ítems 1, 3, 5, 7 y 9), valora la elección de las personas con respecto a su propio comportamiento (Hess & Schönfeld, 2016; Schönfeld & Hess, 2025). Las dos subescalas son independientes, lo que significa que pueden usarse por separado o combinarse para formar una puntuación total de autodeterminación personal.

Una característica de esta escala es que Deci & Ryan (2000) diseñaron algunos ítems con el polo de mayor autonomía en la opción A y otros en la opción B, en lugar de colocarlo siempre en la misma posición. Una decisión de esta naturaleza evita que los participantes respondan de forma automática sin leer con atención o también conocido como "sesgo de aquiescencia" (García-Fernández et al., 2022). El resultado es que, si se suman los puntajes exactamente como aparecen, algunos ítems estarían, al contrario, contradiciendo el principio de que todos los reactivos deben apuntar en la misma dirección para que su suma tenga sentido (Santalla-Banderali et al., 2022). Por esta razón, algunos ítems en algunos ítems de la escala de autodeterminación personal se califican en orden inverso para que toda la escala apunte en una dirección: a mayor puntuación, mayor nivel de autodeterminación personal.

2.5.2.3. Propiedades psicométricas reportadas en su versión original

Los autores indicaron la generalidad de la medida al reportar valores de consistencia interna (α), que van desde .85 hasta .93 en diferentes muestras, así como una confiabilidad de prueba-retrorretest adecuada (r = .77 después de ocho semanas de la primera administración), lo cual representa la confiabilidad temporal del constructo (Schönfeld & Hess, 2025). Además, la autodeterminación personal como elemento de la autodeterminación ha demostrado ser un predictor significativo de la autorrealización, la creatividad, la satisfacción con la vida y la resistencia a la presión de pares (Deci & Ryan, 2000).

2.5.2.4. Adaptaciones y validaciones en poblaciones hispanohablantes

La evidencia internacional sobre la SDS (Deci & Ryan, 2000) es escasa en el ámbito hispanohablante, ya que el único referente documentado es Argentina, donde la validación avanzó en tres fases metodológicamente progresivas: una primera adaptación al español con estimación de consistencia interna de Hess y Schönfeld (2016), que reportan valores de α = .71 y .75 por subescala; y un segundo análisis exploratorio realizado por Schönfeld y Maranzana (2024), que confirmó la estructura bifactorial del instrumento, empleando una muestra de 471 personas: un KMO = .86, una varianza explicada de 56,22 %. El AFC de Schönfeld y Hess (2025) validó el modelo original y reportó su validez de criterio con necesidades psicológicas básicas, empleando una muestra de 343 personas, además de ciertos indicadores: CFI = .93, TLI = .91, RMSEA = .07, *r* entre .28 y .40. Este proceso acumulativo constituye el modelo metodológico para la presente investigación. Sin embargo, algunos autores (Haboud et al., 2020; van der Kaap-Deeder et al**.,** 2022) señalan que un instrumento validado en un país no puede asumirse directamente válido en otro contexto sociocultural; cada adaptación requiere verificar nuevamente sus propiedades. En definitiva, no existe a la fecha ningún estudio publicado de este tipo en el Ecuador.

2.6. Fundamentos psicométricos para la validación del instrumento

2.6.1. Conceptualización de validez

El concepto de validez se centra en las teorías psicométricas, donde se conceptualiza como una combinación clara y coherente de evidencia basada tanto en la teoría como en la práctica para justificar la elección y el uso de un instrumento en una situación específica. Por ejemplo, la validez de contenido, que se establece mediante juicio de expertos y sus respectivos análisis cuantitativos, asegura que los ítems se incorporen de manera adecuada en el dominio teórico del constructo, convirtiéndose en uno de los primeros pasos para una validación de un instrumento. Por una parte, la validez de constructo se puede comprobar con un AFE, que permite comprender la estructura interna de acuerdo con los datos recogidos. Por otra parte, el AFC ayuda a comprobar si el ajuste del modelo teórico ya propuesto es correcto (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Para ello, se utilizan índices estadísticos, como el CFI y el TLI que evalúan la mejora del modelo respecto a uno nulo, y el RMSEA y SRMR que estiman el error de aproximación del modelo (Pantzos, 2025; Ferrando et al., 2022).

2.6.2. Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante la consistencia interna de los ítems, utilizando el alfa de Cronbach (α), uno de los indicadores más empleados en investigación psicológica. Este coeficiente refleja en qué medida los ítems de una escala miden lo mismo, considerándose valores iguales o mayores a .70 como aceptables (Edelsbrunner et al., 2025; Frías-Navarro, 2022). En el marco de esta investigación, contar con una consistencia interna adecuada no solo confirma que los ítems son coherentes entre sí, sino que también fortalece la confianza en los resultados obtenidos. Junto con la validez de constructo, la fiabilidad permite sustentar metodológicamente el uso de la escala en estudiantes universitarios ecuatorianos y abre la puerta a su aplicación en futuras investigaciones (De Francisco et al., 2025).

2.7. Adaptación lingüística y cultural

La adaptación lingüística y cultural de un instrumento psicométrico va más allá de una simple traducción, ya que implica un proceso sistemático que incluye traducción directa e inversa para garantizar que el significado de los ítems se mantenga equivalente entre la versión original y la adaptada (Saux et al., 2024). Complementariamente, el juicio de expertos permite verificar que cada ítem sea claro, pertinente y coherente con el constructo que se pretende medir en el nuevo contexto (Vargas Téllez, 2013).

En el caso de la población universitaria ecuatoriana, las diferencias socioculturales cobran especial importancia. Aunque el idioma sea el mismo, conceptos como autonomía o elección pueden tener matices distintos según el entorno educativo y cultural, pues las dinámicas familiares, las expectativas sociales y la estructura universitaria influyen en cómo los estudiantes interpretan y responden a los ítems sobre autodeterminación (Biallas et al., 2022). Por ello, la adaptación debe asegurar no solo precisión lingüística, sino también pertinencia cultural para evitar interpretaciones distorsionadas (van der Kaap-Deeder et al., 2022).

Por otro lado, la administración en línea del cuestionario introduce consideraciones propias de la psicometría digital. Si bien la modalidad virtual facilita el acceso y la recolección de datos, también plantea preguntas sobre si los resultados son equivalentes a los obtenidos en papel. La literatura sugiere que los instrumentos pueden mantener propiedades psicométricas similares en ambos formatos siempre que se respete la estructura original, aunque es necesario considerar posibles sesgos como distracciones digitales, fatiga por pantalla o diferencias en la interpretación visual de las escalas (Grenier et al., 2024; Ryan y Deci, 2020). Por tanto, evaluar la validez y fiabilidad de la versión en línea no es un aspecto secundario, sino una condición necesaria para garantizar una medición rigurosa en el contexto universitario actual.

2.8. Marco Legal

2.8.1. Constitución del Ecuador

En el marco de la presente investigación, orientada a la validación de la SDS (Deci & Ryan, 2000) en población universitaria ecuatoriana, resulta pertinente fundamentar su relevancia desde la Constitución de la República del Ecuador (2008). En relación con el presente estudio, el artículo 26 de la Carta Magna establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber ineludible del Estado, orientado al desarrollo integral del ser humano, lo que se vincula directamente con el estudio de la autodeterminación como dimensión psicológica asociada al crecimiento personal y la formación autónoma. Asimismo, en el artículo 66, numeral 5, se reconoce el derecho al libre desarrollo de la personalidad, lo cual se relaciona directamente con la noción de autodeterminación personal como experiencia subjetiva de actuar conforme a valores y decisiones propias.

2.8.2. Ley Orgánica de Educación Superior

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018) constituye en el marco normativo fundamental que regula el sistema universitario ecuatoriano y orienta su misión hacia la formación integral del estudiante. En su artículo 3, esta herramienta establece que la educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica, humanista y ética, promoviendo el pensamiento crítico y la generación de conocimiento. Asimismo, el artículo 8 dispone que el sistema de educación superior debe contribuir al desarrollo de capacidades, habilidades y competencias que permitan a las personas participar activamente en la sociedad.

2.8.3. Ley Orgánica de Educación Intercultural

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2015) establece los principios y fines del sistema educativo ecuatoriano, orientándolo hacia el desarrollo integral de la persona en un marco de inclusión, equidad y respeto a la diversidad. En su artículo 2, este instrumento dispone que

la educación debe centrarse en el ser humano y garantizar su formación integral, promoviendo el pensamiento crítico, la autonomía, la participación y el respeto a los derechos. Además, la normativa enfatiza la construcción de sujetos capaces de tomar decisiones responsables dentro de un entorno social diverso, reconociendo que el proceso educativo no se limita a la adquisición de contenidos, sino que implica el fortalecimiento de dimensiones personales, sociales y emocionales. Desde la perspectiva de la presente investigación, la LOEI (2025) aporta un sustento normativo relevante al reconocer la formación de estudiantes autónomos como uno de los fines del sistema educativo ecuatoriano. La autodeterminación personal, entendida como la capacidad de actuar en coherencia con valores internos y ejercer autorregulación en la toma de decisiones, se alinea con el enfoque formativo planteado en esta ley.

2.8.4. Reglamento de Régimen Académico

El Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES, 2022) es una normativa vigente en el sistema universitario ecuatoriano, que establece los lineamientos que orientan la organización académica, curricular y pedagógica de las instituciones de educación superior. En este marco, se enfatiza que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben propiciar la participación activa del estudiante, el pensamiento crítico y la autorregulación como elementos esenciales para la construcción del conocimiento y el desempeño académico responsable.

En relación con la presente investigación, el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2023) se vincula directamente con el estudio de la autodeterminación personal en población universitaria, ya que reconoce el aprendizaje autónomo como un eje transversal del proceso formativo. La capacidad de tomar decisiones académicas, gestionar el propio tiempo, asumir responsabilidades y comprometerse con el proceso formativo son manifestaciones prácticas de la autodeterminación que este estudio busca medir y validar psicométricamente.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Descripción del área de estudio/grupo de estudio

El presente estudio se desarrolló en estudiantes universitarios pertenecientes a Yachay Tech y la Universidad Técnica del Norte, que son dos instituciones de educación superior ubicadas en la provincia de Imbabura, Ecuador. En este contexto, resulta pertinente para la evaluación psicométrica de la SDS (Deci & Ryan, 2000), debido a que la población universitaria se encuentra en una etapa de desarrollo académico y personal, en el que la autodeterminación puede influir en la motivación, la toma de decisiones y el bienestar psicológico. La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes universitarios activos de ambas instituciones, con un total de 1.029 individuos matriculados que cumplían con los criterios establecidos para la presente investigación. El grupo de estudio se delimitó a estudiantes de 18 años o más, considerando que esta etapa es un ciclo vital en la que la autonomía personal cobra especial relevancia para el desarrollo psicológico del individuo (Hess y Schönfeld, 2016).

3.2. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo, dado que se basa en la medición numérica de variables psicológicas y en el análisis estadístico para responder a la pregunta de investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Adicionalmente, responde a un diseño psicométrico, cuya finalidad fue estudiar las características psicométricas de un instrumento de evaluación psicológica, por medio del análisis de validez y confiabilidad, habitual en estudios de validación y adaptación de escalas de medición (Messick, 1995).

De forma complementaria, la investigación presenta un alcance descriptivo-correlacional, siendo descriptiva en cuanto caracteriza el comportamiento de los ítems y las dimensiones de la escala en la muestra ecuatoriana, y correlacional al examinar las asociaciones entre las subescalas del instrumento, como es la *elección percibida de las acciones de uno mismo* (AUM) y *conciencia*

de uno mismo (CUM), lo que permite analizar la coherencia interna del constructo de autodeterminación personal (Schönfeld y Hess, 2025); asimismo, se estableció un diseño no experimental de corte transversal, en el que las variables no fueron manipuladas y la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, con el propósito de describir y analizar las dimensiones del instrumento en un contexto específico, sin intervención del investigador, lo cual es característico de los estudios psicométricos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.3. Procedimiento de investigación

El proyecto de esta investigación implica un procedimiento que está desarrollado por medio de pasos establecidos que se detallarán más adelante:

3.3.1. Participantes

Para el desarrollo del estudio, se contó con una muestra de 1.029 de estudiantes universitarios de 18 años o más, con una edad media de 21 años, entre los que figuran 538 mujeres, 482 hombres y 9 participantes con género sin definir, pertenecientes a instituciones de educación superior Yachay Tech y la Universidad Técnica del Norte, ubicadas en la zona norte del Ecuador. Estas universidades se encontraban localizadas en la provincia de Imbabura, representando distintos contextos académicos y culturales dentro del sistema universitario ecuatoriano. La muestra reflejó diversidad en cuanto a procedencia geográfica y programas de estudio, lo cual permitió una evaluación más amplia y representativa de la SDS (Deci & Ryan, 2000) aplicada en línea. Esta heterogeneidad contribuyó a observar cómo se comportaba el instrumento en diferentes realidades educativas y culturales dentro del entorno universitario. La participación fue completamente voluntaria y anónima, lo que garantizó condiciones éticas adecuadas y mayor libertad en las respuestas emitidas por los estudiantes. Adicionalmente, se conformó una submuestra para la prueba piloto, compuesta por 90 participantes pertenecientes a la misma población, con el propósito de evaluar la comprensión de los ítems originales y ajustar la redacción antes de la aplicación definitiva.

3.3.2. Técnica de muestreo

Se implementó un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual consistió en seleccionar a estudiantes universitarios que cumplían con los criterios de inclusión establecidos, que manifestaron su disposición a participar de manera voluntaria, esta técnica permitió acceder de forma directa a los participantes, facilitando la recolección de datos en un periodo de tiempo determinado, la elección de este tipo de muestreo respondió a la naturaleza exploratoria del estudio psicométrico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.3.3. Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión de los participantes que se aplicaron en el presente estudio son los siguientes:

- Tener 18 años o más.
- Ser estudiante matriculado en la Universidad Yachay Tech o Universidad Técnica del Norte de la provincia de Imbabura.
- Contar con acceso a un dispositivo electrónico con conexión a internet.
- Prestar su consentimiento informado.

3.3.4. Instrumentos

3.3.4.1. Cuestionario ad hoc de datos sociodemográficos

Se diseñó un cuestionario de elaboración propia (ad hoc) para recopilar información sociodemográfica de los estudiantes universitarios que participaron en el estudio, el cual incluyó preguntas relacionadas con la edad, provincia y el género, seleccionadas por su relevancia para el análisis contextual de la investigación; además, la aplicación del cuestionario fue diseñada para ser breve y sencilla, con una duración estimada de 1 minuto, lo que garantizó una experiencia ágil y comprensible para los participantes.

3.3.4.2. Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan

El instrumento principal que se utilizó en el presente estudio es la SDS (Deci & Ryan, 2000) adaptada al contexto argentino (Hess & Schönfeld, 2016). Esta escala se diseñó para evaluar el grado en que las diferencias individuales llevan a las personas a funcionar de manera autodeterminada, entendida como un aspecto de la personalidad que refleja la consciencia de las propias emociones y el sentido de sí mismo, así como la percepción de tener capacidad de elección sobre su propio comportamiento (Deci & Ryan, 2000). El instrumento se compone de 10 ítems organizados en dos subescalas de cinco ítems cada una, la primera es la subescala *Consciencia de uno mismo* (ítems 2, 4, 6, 8 y 10) evalúa la medida en que los individuos son conscientes de sus emociones y su sentido de identidad, la segunda es la subescala *Elección percibida de las acciones de uno mismo* (ítems 1, 3, 5, 7 y 9) mide la percepción de libertad personal sobre el propio comportamiento. Siendo una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos que va desde "Solo A es verdadero" hasta "Solo B es verdadero" las subescalas pueden emplearse de forma independiente o combinadas en una puntuación total de autodeterminación personal (Deci & Ryan, 2000).

Los autores originales (Schönfeld & Hess, 2025) reportaron valores de consistencia interna entre .85 y .93 (α de Cronbach) en diversas muestras, así como una adecuada confiabilidad test-retest (r = .77 a ocho semanas). En el contexto hispanohablante, Hess y Schönfeld (2016) llevaron a cabo la adaptación al español en Argentina, obteniendo valores aceptables de consistencia interna por subescala (α = .71 y α = .75 respectivamente). Schönfeld y Maranzana (2024) confirmaron la

estructura bifactorial mediante AFE, y Schönfeld y Hess (2025) ratificaron la validez de constructo mediante AFC con índices de ajuste adecuados.

Una característica técnica relevante de esta escala es que el polo de mayor autodeterminación no recae en la misma opción de respuesta en todos los ítems. En la subescala *Elección percibida de las acciones de uno mismo* (ítems 1, 3, 5, 7, 9), la opción A representa el polo autónomo, en la subescala *Consciencia de uno mismo* (ítems 2, 4, 6, 8 y 10) es la opción B la que refleja mayor autoconciencia ayudando a reducir el sesgo de aquiescencia (García-Fernández et al., 2022). Como consecuencia, los ítems 1, 3, 5, 7 y 9 requieren una inversión antes de generar la sumatoria para obtener los resultados usando la inversión de respuestas, relacionando un alto puntaje como mayor autodeterminación personal en la escala completa (Santalla-Banderali et al., 2022; Schönfeld & Hess, 2025).

3.3.5. Proceso de adaptación del instrumento

3.3.5.1. Prueba piloto

Antes de proceder con la adaptación lingüística, se realizó una prueba piloto con el propósito de identificar empíricamente los ítems con dificultades de comprensión o inadecuación semántica en el contexto ecuatoriano, siendo metodológicamente necesaria en procesos de adaptación transcultural (International Test Commission, 2017; Muñiz et al., 2013). El formulario estuvo estructurado en tres secciones: consentimiento informado de participación voluntaria, datos sociodemográficos básicos edad, género y los 10 ítems de la SDS (Deci & Ryan, 2000) en su versión argentina original sin modificación alguna (Hess y Schönfeld, 2016). La prueba se administró a través de la plataforma Yachay Kuna a 90 estudiantes universitarios activos de la UTN y Yachay Tech, quienes cumplían los criterios de inclusión y no formaron parte de la muestra definitiva, alcanzando una razón de 9 participantes por ítem, superando la regla mínima recomendada de 10

participantes por ítem establecida para garantizar la estabilidad estadística de los análisis de consistencia interna (Bujang et al., 2024).

Tabla 1.

Modificaciones en la adaptación lingüística ecuatoriana

Ítem	Versión original argentina	Versión adaptada ecuatoriana	Tipo de cambio
1	A. Siento que siempre elijo las cosas que hago. / B. A veces creo que no soy yo quien elige las cosas que hago.	A. Casi siempre hago lo que otros esperan de mí. / B. Generalmente hago lo que decido por mí mismo/a.	Modificada
3	A. Yo elijo lo que tengo que hacer. / B. Hago lo que tengo que hacer, pero no siento que sea una elección realmente mía.	A. Mis decisiones dependen mucho de las circunstancias. / B. Siento que tengo control sobre las decisiones que tomo.	Modificada
6	A. Cuando logro algo, frecuentemente siento que en realidad no fui yo quien lo hizo. / B. Cuando logro algo, siempre siento que fui yo quien lo hizo.	A. Cuando logro algo, no siempre siento que fue gracias a mí. / B. Cuando logro algo, reconozco mi esfuerzo y capacidad.	Modificada
9	A. Muchas de las cosas que hago es porque libremente elijo hacerlas. / B. Frecuentemente, hago cosas que no elijo hacer.	A. Mis acciones suelen ser resultado de la presión o la obligación. / B. Muchas de las cosas que hago son decisiones libres y personales.	Modificada
10	A. A veces me miro en el espejo y veo a un extraño. / B. Cuando me miro en el espejo me veo a mí mismo.	A. A veces no me reconozco a mí mismo/a en lo que hago o digo. / B. Me siento coherente con quien soy y con lo que hago.	Modificada

Nota. Modificada = Cambio sustancial de redacción preservando el sentido.

3.3.5.2. Adaptación lingüística del instrumento

A partir de los resultados de la prueba piloto, se realizó una adaptación lingüística de la versión argentina de la SDS (Hess & Schönfeld, 2016), con el propósito de garantizar que los ítems fueran comprensibles y pertinentes para la población universitaria ecuatoriana, conservando en todo momento su significado teórico original. Este proceso no implicó una nueva traducción, sino una revisión sistemática de la redacción de cada ítem para corregir las dificultades semánticas identificadas en el piloto y adecuar el lenguaje al contexto local (International Test Commission, 2017; Spuler Fernández et al., 2023). La Tabla 1 presenta las modificaciones realizadas en cada ítem, incluyendo la versión original argentina, la versión adaptada ecuatoriana, el tipo de cambio y su justificación.

3.3.5.3. Técnica Delphi

La Técnica Delphi se empleó para validar el contenido de la versión ecuatoriana adaptada, dado que es una herramienta de consenso que permite obtener acuerdos fundamentados entre especialistas mediante una evaluación independiente, siendo ampliamente utilizada para garantizar que los ítems del instrumento sean pertinentes y adecuados para la población objetivo (Bernal-García et al., 2020). El panel estuvo conformado por cuatro especialistas: dos psicólogos y dos expertas lingüísticas con conocimiento del contexto ecuatoriano. Los expertos psicológicos valoraron la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de cada ítem, mientras que las expertas lingüísticas evaluaron la claridad y el vocabulario, con un formato de puntuación con una escala de Likert. Para cuantificar el nivel de acuerdo se calculó el coeficiente V de Aiken por ítem y por criterio implementando la formula del coeficiente V, considerando aceptables valores de V ≥ .70 (Merino-Soto, 2023).

$$V = \frac{\bar{x} - L}{k}$$

Donde:

• V = Coeficiente V de Aiken.

• $\bar{x}$= Promedio de las Puntuaciones.

• L = Calificación Mínima.

• K = Rango de las Posibles Valoraciones.

Al aplicar la fórmula, se obtuvo un valor total de ≥ .84 (ver Tabla 2), superando el .70 de los estándares internacionales, por lo que indicó un nivel óptimo en la validez de contenido, lo cual reflejó así el consenso de los expertos sobre el ajuste de los ítems (Aiken, 1985; Merino-Soto, 2023).

Tabla 2.

Coeficiente V de Aiken

Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Total	Claridad	Vocabulario	Total	V Total
		Expertos psicológicos				*Expertas lingüísticas*			
1	.83	.83	1.00	.67	**.83**	.83	1.00	**.92**	**.87**
2	1.00	1.00	1.00	1.00	**1.00**	1.00	1.00	**1.00**	**1.00**
3	.83	.67	1.00	.67	**.79**	.83	1.00	**.92**	**.85**
4	.67	.50	.83	1.00	**.75**	.83	1.00	**.92**	**.83**
5	.83	.83	1.00	.67	**.83**	1.00	1.00	**1.00**	**.92**
6	.33	.33	1.00	.67	**.58**	.83	1.00	**.92**	**.75**
7	.33	.67	1.00	.33	**.58**	1.00	1.00	**1.00**	**.79**
8	.50	.67	1.00	.67	**.71**	.83	.83	**.83**	**.77**
9	.33	.67	1.00	.33	**.58**	1.00	1.00	**1.00**	**.79**
10	.50	.67	1.00	.67	**.71**	1.00	1.00	**1.00**	**.86**
V Global	.64	.72	1.00	.70	**.74**	.92	.98	**.95**	**.84**

Nota. $V = (\bar{x} - L) / k$. Umbral mínimo aceptable $V \geq .70$ (Merino-Soto, 2023). Los ítems 6, 7 y 9 presentaron valores por debajo del umbral en criterios psicológicos y se sometieron a revisión en segunda ronda Delphi durante la adaptación. V Global Total = .8.

3.3.6. Procedimiento de recolección de datos

El trabajo de investigación se inició con la gestión de los permisos institucionales correspondientes y la presentación del anteproyecto a las autoridades académicas de Yachay Tech y la Universidad Técnica del Norte, con el fin de informarles sobre los objetivos, procedimientos y metodología de aplicación. Posteriormente, se realizó la adaptación lingüística de la SDS (Deci & Ryan, 2000) al contexto ecuatoriano, con el apoyo de un equipo de expertos en lingüística y psicología. Luego, se realizó la selección de los participantes, para lo cual se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión, la muestra se seleccionó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, priorizando la diversidad de carreras y niveles académicos, la aplicación de la escala se llevó a cabo de manera digital a través de la plataforma Yachay Kuna, lo que permitió una recolección eficiente y accesible de los datos,

el formulario incluyó el consentimiento informado, datos sociodemográficos y 10 ítems de la escala.

3.3.7. Análisis de datos

Los resultados fueron analizados con la muestra total de 1.029 participantes, procedimiento que se fundamenta en que el tamaño muestral alcanzado supera con creces el criterio mínimo de 10 participantes por ítem recomendado para los análisis factoriales, alcanzando una razón de 102,9 por ítem, lo que proporciona una base cuantitativa suficientemente sólida para realizar tanto el AFE como el AFC sobre la misma muestra sin comprometer la rigurosidad de los hallazgos (Schönfeld y Hess, 2025; Schönfeld y Maranzana, 2024). Para llevar a cabo este procedimiento se utilizaron los programas estadísticos IBM SPSS Statistics versión 25 para el AFE, el análisis de consistencia interna y los estadísticos descriptivos y su extensión AMOS para el AFC (IBM, 2022; IBM, 2024).

3.3.7.1. Validez de contenido

La validez de contenido fue evaluada cuantitativamente en las etapas iniciales de la validación mediante el cálculo del coeficiente V de Aiken, con el propósito de determinar si los ítems representaban adecuadamente el dominio teórico del constructo a partir de la valoración del panel de expertos quienes se enfocaron en la calidad, coherencia y representatividad de cada ítem, para que el contenido se considerara aceptable se consideró aceptable un valor de $V \geq .70$ (Cantorín et al., 2022; Davis, 1992).

3.3.7.2. Análisis de validez interna

El análisis de validez interna consistió en evaluar si los ítems del instrumento representaban adecuadamente el constructo teórico de la autodeterminación personal, mediante el AFE y el AFC**.** Ambos análisis se aplicaron a la muestra completa, dado que estudios previos de validación de esta misma escala en contexto latinoamericano también

emplearon la muestra total para cada análisis de forma independiente (Schönfeld y Maranzana, 2024; Schönfeld y Hess, 2025).

3.3.7.3. Análisis factorial exploratorio

El AFE permitió identificar la estructura subyacente del conjunto de ítems sin asumir un modelo teórico previo, estableciendo una coherencia interna de cada factor y verificar la estructura bifactorial del instrumento. Para que el AFE sea considerado válido, se verificó que las cargas factoriales fueran iguales o superiores a .40, que el índice KMO fuera igual o mayor a .70 y que la prueba de esfericidad de Bartlett resultara significativa ($p < .05$), asegurando que los datos fueran adecuados para el análisis y que los factores extraídos reflejaran fielmente el constructo evaluado (Ferrando et al., 2022; Flores Cohaila et al., 2024).

3.3.7.4. Análisis factorial confirmatorio

El AFC permitió verificar si la estructura bifactorial propuesta por los autores originales compuesta por las *dimensiones Elección Percibida de las Acciones de Uno Mismo y Consciencia de Uno Mismo* se ajustan adecuadamente a los datos empíricos de la muestra ecuatoriana, estructura previamente confirmada en muestras argentinas (Schönfeld y Maranzana, 2024; Schönfeld y Hess, 2025) por otra parte, los criterios de aceptación incluyeron un valor de χ^2/gl menor o igual a 3, un RMSEA menor o igual a .08, e índices CFI y TLI iguales o superiores a .90 (Herrera-Plasencia et al., 2025) lo que contribuyó a garantizar una validación integral del instrumento en el contexto universitario ecuatoriano.

3.3.7.5. Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad evaluó la capacidad del instrumento para ofrecer resultados consistentes y estables mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α), calculado para la escala total y para cada subescala de forma independiente, examinando además los estadísticos de correlación ítem total corregida y el alfa si se elimina cada elemento, con el propósito de

identificar reactivos que pudieran afectar la consistencia interna del instrumento. De acuerdo con los estándares psicométricos, se consideraron aceptables valores iguales o mayores a .70, siendo los valores entre .80 y .90 considerados como óptimos para investigación aplicada (Souza et al., 2017).

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

4.1.1. Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos de los 10 ítems de la SDS presentan en la Tabla 3. Las medias por ítem oscilaron entre 2.85 (ítem 2) y 3.71 (ítem 6) en una escala de 1 a 5. La subescala Consciencia de uno mismo (CUM) presentó una media total de M = 16.87 (DE = 5.17), superior a la subescala Elección percibida de las acciones de uno mismo (AUM), con M = 14.97 (DE = 3.93). La escala total alcanzó M = 31.84 (DE = 7.48). Los valores de asimetría y curtosis no evidenciaron desviaciones extremas, lo que indica una distribución adecuada de las respuestas para continuar con los análisis psicométricos.

Tabla 3

Estadístico descriptivo por ítems (N = 1.029)

Pregunta	Dimensión	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis
AUM1	Elec. percibida	3.04	1.10	−0.48	−0.90
AUM3	Elec. percibida	2.92	1.25	−0.19	−1.19
AUM5	Elec. percibida	2.87	1.46	0.20	−1.34
AUM7	Elec. percibida	2.99	1.20	−0.34	−1.04
AUM9	Elec. percibida	3.15	1.03	−0.49	−0.61
Total AUM	Elec. percibida	**14.97**	**3.93**	0.05	−0.89
CUM2	Consciencia U	2.85	1.45	0.14	−1.32
CUM4	Consciencia U	3.07	1.45	−0.10	−1.35
CUM6	Consciencia U	3.71	1.38	−0.72	−0.80
CUM8	Consciencia U	3.59	1.47	−0.54	−1.16
CUM10	Consciencia U	3.66	1.43	−0.61	−1.04
Total CUM	Consciencia U	**16.87**	**5.17**	−0.26	−0.70
Escala Total	Autodeterminación P.	**31.84**	**7.48**	0.09	−0.80

Nota. M = media; DE = desviación estándar; AUM = Elección percibida de las acciones de uno mismo; CUM = Consciencia de uno mismo. Los ítems se califican en una escala de 1 a 5. Las puntuaciones totales de AUM y CUM oscilan entre 5 y 25 puntos, mientras que la escala total oscila entre 10 y 50 puntos. Valores absolutos de asimetría < 2 y de curtosis < 7 se consideran aceptables (Curran et al., 1996).

4.1.2. Prueba piloto

Antes de aplicar la escala a la muestra completa, se realizó con una muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos siendo (*n* = 90), separados de la muestra general. La idea era sencilla:

ver la consistencia interna de la escala utilizando el alfa de Cronbach (**α**) antes de usarlo en la población total. Los valores obtenidos se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Consistencia interna de la prueba piloto (N = 90)

Escala/subescala	N.º de ítems	α de Cronbach
Elección percibida de las acciones de uno mismo (AUM)	5	.630
Consciencia de uno mismo (CUM)	5	.464
Escala total AUM-CUM	10	.655

Nota. AUM = elección percibida de las acciones de uno mismo; CUM = consciencia de uno mismo; α = alfa de Cronbach.

El resultado fue mixto. La subescala AUM alcanzó un alfa de .630, y la escala total presentó una consistencia interna moderada de α = .655, ambos valores cercanos al umbral aceptable de .70. La subescala CUM tuvo un alfa de .464, un coeficiente considerado bajo, indicando que algo en la redacción de esos ítems no funcionaba bien en el contexto ecuatoriano. Hess y Schönfeld (2016) pasaron por algo parecido en su adaptación argentina, donde también se hizo la revisión de ítems específicos después del análisis inicial. Estos resultados permiten identificar el comportamiento preliminar del instrumento y orientar posibles ajustes.

4.1.3. Análisis factorial exploratorio

Se evidenciaron condiciones adecuadas con un índice de Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .838, y prueba de esfericidad de Bartlett de χ^2 (df = 45) = 1985.794, p < .001, siendo significativo y confirmando la pertinencia del análisis. Mediante el método de componentes principales con rotación Varimax, se pudieron observar dos factores que agruparon sus respectivos ítems, donde los ítems 2, 4, 6, 8 y 10 formaron un grupo correspondiente al factor de *Consciencia de uno mismo* y los ítems 1, 3, 5, 7 y 9 al factor de *Elección percibida de las acciones de uno mismo.* Estos dos grupos explicaron el 47.88% de

la varianza total en la Tabla 5. Cada ítem presentó una carga factorial entre .566 y .766 conformando su respectivo grupo en la Tabla 6.

Tabla 5

Adecuación muestral y varianza explicada (AFE)

Prueba de KMO y Bartlett	Valor
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.838
Aprox. Chi-cuadrado (χ^2) de Bartlett	1985.794
Factor 1 — autovalor / % varianza	3.248 / 32.48%
Factor 2 — autovalor / % varianza	1.540 / 15.40%
% Varianza total explicada	47.88%

Nota. KMO = Kaiser-Meyer-Olkin; MSA = medida de adecuación muestral por ítem. Método de extracción: componentes principales. Rotación: Varimax.

Tabla 6

Estructura factorial (Matriz Rotada Varimax)

Ítems	Factor 1: CUM	Factor 2: AUM
CUM2	.671	—
CUM4	.706	—
CUM6	.631	—
CUM8	.766	—
CUM10	.760	—
AUM1	—	.650
AUM3	—	.679
AUM5	—	.566
AUM7	—	.637
AUM9	—	.678

Nota. Método de extracción: componentes principales. Rotación: Varimax. Se omiten cargas menores a .30. CUM = consciencia de uno mismo; AUM = elección percibida de las acciones de uno mismo.

4.1.4. Análisis factorial confirmatorio

Con el propósito de confirmar el ajuste del modelo bifactorial, se realizó un AFC mediante el método de máxima verosimilitud con el programa AMOS versión 26. Los índices de ajuste presentados en la Tabla 7 demostraron resultados satisfactorios: $\chi^2/gl = 2.449$, CFI = .975, TLI = .967, NFI = .958 y RMSEA = .038 (IC 90%: .027–.048, PCLOSE = .978).

Tabla 7

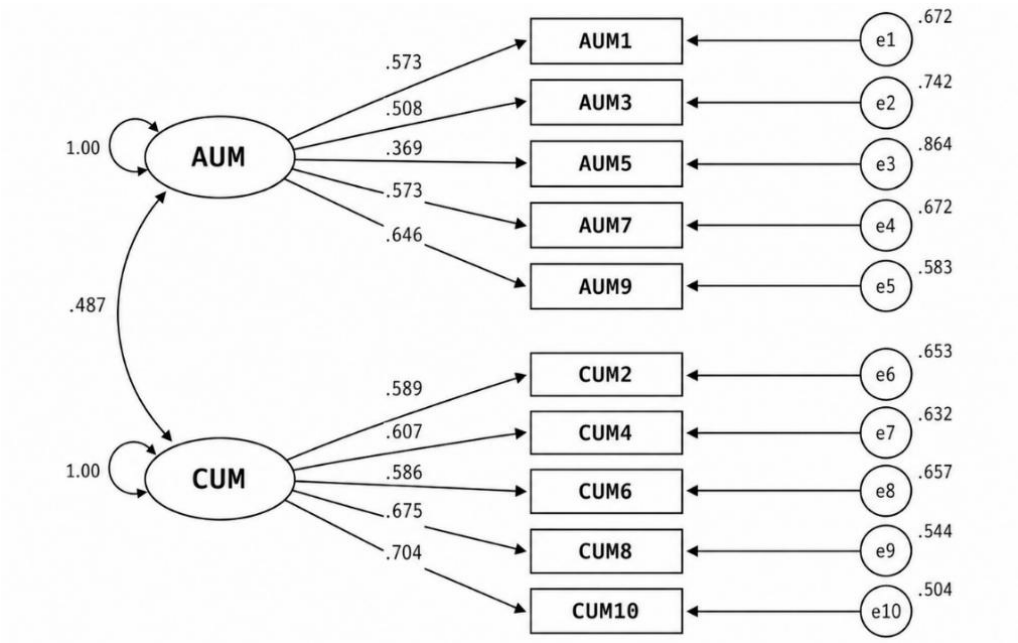
Índice de ajuste del análisis factorial confirmatorio

Índice de Ajuste	Valor Obtenido
χ^2/df (CMIN/DF)	2.449
CFI	.975
TLI	.967
NFI	.958
RMSEA	.038
IC 90% RMSEA	.027 – .048
PCLOSE	.978

Nota. CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice de Tucker-Lewis; NFI = índice de ajuste normado; RMSEA = error cuadrático medio de aproximación.

Figura 1

Análisis Factorial Confirmatorio



4.1.5. Validez discriminante interna

La validez discriminante interna permitió confirmar si las dos dimensiones de la SDS (Deci & Ryan, 2000) se encuentran relacionadas entre sí, pero conservan características propias. Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa entre la *Elección percibida de las acciones de uno mismo* (AUM) y la *Consciencia de uno mismo* (CUM), *r* =

.338, $p < .001$, lo cual nos indica que ambas dimensiones están asociadas dentro del constructo general de autodeterminación personal. Las dos dimensiones presentaron correlaciones importantes con la escala total, con valores de $r = .760$ para AUM y $r = .870$ para CUM, evidenciando que ambas contribuyen al puntaje global del instrumento, en el modelo confirmatorio, la relación entre los factores latentes fue moderada, $r = .490$, $p < .001$, manteniéndose por debajo del criterio de redundancia factorial ($r > .85$). Por tanto, los resultados respaldan que las dimensiones se encuentran relacionadas como autodeterminación personal, pero son diferenciables ya que no representan exactamente el mismo aspecto del constructo.

Tabla 8

Validez discriminante interna

Relación entre dimensiones	***r***	**IC 95 %**	***p***
AUM - CUM	.338	[.283, .391]	< .001
AUM - escala total	.760	[.733, .785]	< .001
CUM - escala total	.870	[.854, .884]	< .001
AUM - CUM (modelo AFC)	.490	[.442, .535]	< .001

Nota. El coeficiente de correlación (r) oscila entre -1.00 y +1.00.

4.1.6. Consistencia interna (fiabilidad)

La consistencia interna de la escala se evaluó mediante el alfa de Cronbach. En la muestra general, la dimensión *Elección percibida de las acciones de uno mismo* (AUM) obtuvo un alfa de .653, mientras que la dimensión *Consciencia de uno mismo* (CUM) alcanzó un alfa de .768, la escala total presentó un alfa de .760. Estos resultados muestran que la escala total y la dimensión CUM presentan una fiabilidad aceptable, en el caso de AUM, el valor fue menor, pero puede considerarse moderado debido a que se trata de una subescala corta compuesta por cinco ítems, al revisar el comportamiento de los ítems, se observó que eliminar

alguno de ellos no mejoraba de manera importante la fiabilidad, por lo que se mantuvo la estructura completa de la escala. De esta manera, los resultados indican que el instrumento presenta una consistencia interna adecuada para la muestra evaluada, principalmente en el puntaje total y en la dimensión CUM.

Tabla 9

Confiabilidad por consistencia

Escala/subescala	Alfa de Cronbach (α)	N. º de preguntas	Interpretación
AUM	.653	5	Moderada
CUM	.768	5	Aceptable
Escala total	.760	10	Aceptable

Nota. La interpretación se realizó considerando que valores cercanos o superiores a .70 suelen considerarse aceptables, mientras que valores entre .60 y .69 pueden interpretarse como moderados en subescalas breves.

4.2. Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo validar la SDS (Deci & Ryan, 2000) aplicada en línea en población universitaria ecuatoriana. Los resultados aportan evidencias favorables de validez y confiabilidad, manteniendo la estructura original de 10 ítems distribuidos en dos dimensiones: *Elección percibida de las acciones de uno mismo* (AUM) y *Consciencia de uno mismo (*CUM).

4.2.1. Prueba piloto

Los resultados de la prueba piloto (n = 90) mostraron una consistencia interna moderada en la subescala *Elección percibida de las acciones de uno mismo* (AUM) α = .630 y en la escala total α = .655, mientras que la subescala *Consciencia de uno mismo* (CUM) registró un valor bajo α = .464. Este último coeficiente indicó que los ítems correspondientes a CUM no estaban funcionando de manera suficientemente coherente en el contexto ecuatoriano con la redacción argentina original, lo que justificó la revisión lingüística del instrumento. En comparación con la adaptación argentina de Hess y Schönfeld (2016), el presente estudio incorporó de manera explícita una fase piloto previa a la aplicación definitiva, lo que permitió detectar dificultades semánticas antes de la validación

final, en consonancia con los estándares internacionales para la adaptación de instrumentos psicológicos (International Test Commission, 2017; Muñiz et al., 2013).

La adaptación lingüística se realizó sobre la versión argentina de la escala, ajustando la redacción al contexto ecuatoriano mediante la técnica Delphi con un panel de expertos. El coeficiente V de Aiken global fue de .84, superando el criterio mínimo de .70, lo que siendo positivo para la validez de contenido de la versión adaptada (Aiken, 1985; Merino-Soto, 2023). La mejora observada en la subescala CUM, que pasó de $\alpha = .464$ en la prueba piloto a $\alpha = .768$ en la muestra definitiva, sugiere que los ajustes lingüísticos favorecieron el funcionamiento de los reactivos. Este resultado respalda la pertinencia del proceso de adaptación lingüística y la necesidad de incluir una fase piloto en los estudios de validación transcultural, como lo recomiendan los estándares internacionales para la adaptación de instrumentos psicológicos (International Test Commission, 2017).

4.2.2. Estructura factorial

Como análisis complementario previo al modelo confirmatorio, el AFE permitió examinar la estructura del instrumento. Las condiciones muestrales fueron adecuadas (KMO = .838; Bartlett: $\chi^2[45] = 1985.794$, $p < .001$), y los dos factores extraídos mediante componentes principales con rotación Varimax agruparon los ítems de manera coherente con la propuesta teórica: el Factor 1 correspondió a la dimensión *Consciencia de uno mismo* (CUM; ítems 2, 4, 6, 8 y 10) y el Factor 2 *Elección percibida de las acciones de uno mismo* (AUM; ítems 1, 3, 5, 7 y 9). Las cargas factoriales oscilaron entre .566 y .766, todas por encima del criterio mínimo de .40, y la varianza total explicada fue del 47,88 % (Ferrando et al., 2022). Esta estructura coincide con la propuesta teórica de dos factores de Deci & Ryan (2000) y con la validación argentina de Schönfeld y Maranzana (2024), que también confirmó la estructura bifactorial con KMO = .86 y varianza explicada del 56.22%, aunque con un porcentaje un poco mayor.

El AFC permitió comprobar el ajuste del modelo bifactorial de la Escala de Autodeterminación Personal en la muestra ecuatoriana. Los índices obtenidos fueron satisfactorios: $\chi^2/gl = 2.449$, CFI = .975, TLI = .967, NFI = .958 y RMSEA = .038, estos valores se ubican dentro de los criterios recomendados en la literatura psicométrica, donde un χ^2/gl menor a 3, valores de CFI y TLI iguales o superiores a .90 y un RMSEA inferior a .08 indican un ajuste adecuado del modelo (Flores Cohaila et al., 2024; Herrera-Plasencia et al., 2025). Al comparar estos resultados con el estudio argentino de Schönfeld y Hess (2025), donde también se confirmó la estructura bifactorial de la escala, se observa que dicho trabajo reportó índices adecuados, aunque numéricamente menores: CFI = .93, TLI = .91, NFI = .90 y RMSEA = .07. Esta comparación permite señalar que ambos estudios respaldan la misma estructura de dos factores.

Aunque ambos estudios respaldan la estructura bifactorial de la escala, sus resultados no deben compararse de forma directa debido a diferencias importantes entre ellos. En cuanto al tamaño muestral, este estudio contó con 1.029 participantes, frente a los 343 residentes argentinos analizados por Schönfeld y Hess (2025); además, cada muestra pertenece a un contexto cultural y educativo distinto, lo que implica que *la elección percibida de las propias acciones y la consciencia de uno mismo* pueden manifestarse de manera diferente en Ecuador y en Argentina. El análisis también varió: mientras que en esta investigación el AFC se realizó en AMOS, el estudio argentino empleó WLSMV. Por ello, aunque los índices obtenidos en la muestra ecuatoriana fueron numéricamente más altos, lo relevante no es determinar cuál modelo resultó "mejor", sino reconocer que ambas investigaciones convergen en validar la estructura bifactorial de la escala.

4.2.3. Análisis descriptivo y validez discriminante interna

El análisis descriptivo mostró que CUM obtuvo una media de 16.87 (DE = 5.17), AUM una media de 14.97 (DE = 3.93) y la escala total una media de 31.84 (DE = 7.48), considerando que cada subescala tiene cinco ítems con respuestas de 1 a 5, el punto medio teórico es 15 para cada dimensión y 30 para la escala total, por lo que CUM se ubicó ligeramente por encima del punto

medio, AUM se mantuvo cercana a este valor y la escala total mostró una tendencia levemente superior al promedio esperado. Las medias de los ítems oscilaron entre 2,85 y 3,71, sin concentraciones marcadas hacia los extremos de la escala, la asimetría y curtosis no evidenciaron alteraciones importantes, lo que permitió continuar con los análisis psicométricos. Estos resultados sugieren que los estudiantes se reconocen ligeramente más en aspectos vinculados con la *Consciencia de uno mismo* que en la *Elección percibida de las acciones de uno mismo,* aunque esta diferencia no puede asumirse como causal debido al diseño transversal del estudio (Albor Chadid & Rodríguez Burgos, 2022; Ryan & Deci, 2020).

La validez discriminante interna se evaluó mediante las correlaciones entre las dimensiones de la escala, encontrándose una relación positiva y significativa entre AUM y CUM ($r = .338$, $p < .001$), lo que indica que ambas forman parte del constructo general de autodeterminación personal, aunque no miden exactamente lo mismo. Además, AUM presentó una correlación alta con la escala total ($r = .760$), al igual que CUM ($r = .870$), evidenciando que ambas subescalas aportan de manera importante al puntaje global del instrumento. En el modelo confirmatorio, la correlación entre los factores latentes fue moderada ($r = .490$, $p < .001$) y se mantuvo por debajo del criterio de redundancia factorial de $r \geq .85$, valor que suele indicar que dos factores podrían estar midiendo prácticamente el mismo componente. Por tanto, los resultados respaldan que AUM y CUM están relacionadas, pero conservan suficiente independencia conceptual y estadística para interpretarse como dimensiones diferenciadas de la autodeterminación personal (Deci y Ryan, 2000; Kline, 2016; Schönfeld y Hess, 2025).

4.2.4. Consistencia interna y fiabilidad

En respuesta al tercer objetivo específico, la consistencia interna evaluada mediante el alfa de Cronbach mostró valores aceptables para la escala total ($\alpha = .760$) y para la subescala CUM ($\alpha = .768$), mientras que AUM obtuvo un coeficiente moderado ($\alpha = .653$). Este resultado puede comprenderse, por una parte, porque AUM está conformada por solo cinco ítems, y las subescalas

breves suelen presentar coeficientes alfa más bajos debido al número reducido de reactivos. Por otra parte, la *elección percibida de las acciones de uno mismo* puede ser una dimensión más sensible al contexto, ya que la percepción de actuar con autonomía puede variar según las condiciones académicas, familiares o institucionales que rodean al estudiante, generando mayor variabilidad en las respuestas (Edelsbrunner et al., 2025; Ryan & Deci, 2020).

Al comparar estos resultados con la adaptación argentina de Hess y Schönfeld (2016), donde se reportaron coeficientes entre $\alpha = .71$ y $\alpha = .75$ en las subescalas, mientras que en la presente investigación CUM alcanzó un valor aceptable ($\alpha = .768$) y AUM presentó una consistencia moderada ($\alpha = .653$). Esta diferencia podría relacionarse con factores lingüísticos y contextuales propios de la población ecuatoriana, especialmente porque la elección percibida de las acciones de uno mismo puede depender más de las condiciones académicas, familiares o institucionales que rodean al estudiante. En este sentido, el resultado de AUM no invalida la subescala, sino que sugiere continuar revisando su comportamiento en futuras investigaciones (Hess & Schönfeld, 2016; Ryan & Deci, 2020). Esto permite sostener que la escala conserva una base psicométrica favorable en contextos hispanohablantes, aunque sus dimensiones pueden comportarse con cierta variación según la población evaluada y el proceso de adaptación lingüística realizado.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La validación de la SDS (Deci & Ryan, 2000) aplicada en línea permitió contar con una versión ajustada al contexto universitario ecuatoriano. Partiendo de los análisis realizados, se puede concluir que el instrumento mostró un comportamiento psicométrico adecuado, manteniendo sus 10 ítems originales y sus dos dimensiones principales, *Elección percibida de las acciones de uno mismo y Consciencia de uno mismo*, siendo un resultado importante porque ofrece una primera base para utilizar la escala en estudiantes universitarios del país.

La adaptación lingüística permitió ajustar la escala al lenguaje y al contexto de los estudiantes ecuatorianos sin cambiar el sentido teórico de los ítems, ya que la prueba piloto mostró la necesidad de revisar algunos reactivos, especialmente en la dimensión Consciencia de uno mismo, donde inicialmente se observaron mayores dificultades de comprensión, mientras que el juicio de expertos respaldó la claridad de la versión adaptada, confirmando que no basta con tomar una escala validada en otro país hispanohablante, sino que es necesario revisar si realmente funciona de manera adecuada en la población ecuatoriana.

El AFC aportó evidencia a favor de la estructura bifactorial de la escala, mostrando que AUM y CUM se relacionan entre sí, pero no representan exactamente lo mismo entendiéndose las dos dimensiones como partes complementarias de la autodeterminación personal. Esto permite concluir que la autodeterminación no se limita a una sola idea general, sino que integra la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad de elegir y actuar desde sus propias decisiones y la consciencia que tiene sobre sí mismo, la escala permite comprender mejor cómo se expresa la autodeterminación en el contexto universitario ecuatoriano. En relación con la consistencia interna, se demuestra que la escala presentó un funcionamiento adecuado en el puntaje total y en la dimensión *Consciencia de uno mismo*, mientras que la *Elección percibida de las acciones de uno*

mismo mostró un nivel moderado. Este resultado no afecta la utilidad general del instrumento, pero señala que AUM debe seguir siendo observada en futuras aplicaciones por tratarse de una dimensión breve y puede verse influida por el entorno académico y personal de los estudiantes.

En general, el presente estudio aporta a la evaluación de la autodeterminación personal en Ecuador y evidencia la importancia de contar con instrumentos psicométricos adaptados al contexto cultural esta versión ecuatoriana de la escala mostró condiciones adecuadas de validez y confiabilidad por lo que puede considerarse una herramienta útil para investigaciones psicológicas o educativas de autonomía, motivación y bienestar en estudiantes universitarios.

Recomendaciones

Se recomienda que futuras investigaciones apliquen la SDS (Deci & Ryan, 2000) en estudiantes universitarios de otras provincias del Ecuador, incluyendo instituciones públicas, privadas, técnicas y tecnológicas, con la finalidad de fortalecer la evidencia psicométrica del instrumento y, de este modo, comprobar si la estructura bifactorial se mantiene en distintos contextos académicos y socioculturales. Además, conviene realizar análisis de invarianza factorial (por género, edad o área académica), para determinar si la estructura del instrumento se mantiene estable entre distintos grupos, fortaleciendo así su validez y utilidad en contextos comparativos.

Aunque el alfa de Cronbach permitió evaluar la consistencia interna de la escala de acuerdo con los objetivos del estudio, futuras investigaciones podrían incorporar indicadores complementarios como el omega de McDonald, con el fin de fortalecer la evidencia de confiabilidad del instrumento, especialmente en la dimensión AUM. Por último, es necesario replicar el estudio en muestras universitarias similares, de ser posible en distintos momentos, para comprobar si la estructura bifactorial de la escala se mantiene estable y si las puntuaciones en AUM y CUM varían según cambios académicos, generacionales o contextuales.

REFERENCIAS

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012.

Albor Chadid, L. I., & Rodríguez Burgos, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Eleuthera*, *24*(1), 56–85. https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4.

Álvarez-Aguado, I., Vega, V., González-Carrasco, F., Roselló-Peñaloza, M., Farhang, M., & Spencer, H. (2024). Habilidades de autodeterminación en personas adultas con trastorno del espectro autista. *Siglo Cero*, *55*(3), 71–91. https://doi.org/10.14201/scero.31892.

Asociación Americana de Psicología. (2017). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. *American Psychological Association*. https://www.apa.org/ethics/code.

Bernal-García, M. I., Salamanca Jiménez, D. R., Pérez Gutiérrez, N., & Quemba Mesa, M. (2020). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación Médica*, *21*(6), 349–356. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008.

Biallas, R. L., Dean, L. E., Davidson, L., Hollick, R., Pathan, E., Robertson, L., Jones, G. T., Macfarlane, G. J., & Rotariu, O. (2022). Role of Metrology in Axial Spondyloarthritis: Does It Provide Unique Information in Assessing Patients and Predicting Outcome? Results From the British Society for Rheumatology Biologic Register for Ankylosing Spondylitis. *Arthritis Care & Research*, *74*(4), 665–674. https://doi.org/10.1002/acr.24500.

Bujang, M. A., Omar, E. D., Foo, D. H. P., & Hon, Y. K. (2024). Sample size determination for conducting a pilot study to assess reliability of a questionnaire. *Restorative Dentistry and Endodontics*, *49*(1), e3. https://doi.org/10.5395/rde.2024.49.e3.

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2021). Vías hacia la motivación estudiantil: un metaanálisis de los antecedentes de las motivaciones autónomas y controladas. *Perspectiva de La Psicología Científica*, *16*(6), 1300–1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789.

Cádiz Chacón, P., Barrio Mateu, L. A., León Valladares, D., Hernández Sánchez, Á., Milla Palma, M., & Sotomayor Fernández, M. (2021). Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de Educación Física (Contextual motivation from self-determination in physical education classes). *Retos*, *41*, 88–94. https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.80998.

Calderón, E., Cuenca, C., Chica, R., Sánchez, B., Calderón, B., & Obando, F. (2023). *La educación en el Siglo XXI Desafíos y Oportunidades – Biblioteca Ciencia Latina*. https://doi.org/10.37811/cli_w944.

Cantorín, R. M., López, H. F., Cantorín, R. A., Cantorín, B., & Crisóstomo, D. (2022). Análisis de las pruebas de matemática de la Olimpiada Nacional de Matemática (OLNAMAT – 2017). *Horizonte de La Ciencia*, *12*(22), 271–291. https://www.redalyc.org/journal/5709/570969250020/html/.

Chaverri, C. P., & Barrantes, P. R. (2023). Teorías cognitivas sobre toma de decisiones: entre la razón, las emociones y el contexto social. *Revista ABRA*, *43*(67), 1–19. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10213846.pdf.

Chiu, T. K. F. (2021). Aplicación de la teoría de la autodeterminación (TAD) para explicar la participación de los estudiantes en el aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-

19. *Revista de Investigación Sobre Tecnología En La Educación*, *54*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998.

Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, *15*(1), 113–124. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467761669009.

Compare, C., Vargas, M. J., & Albanesi, C. (2024). Autonomía, competencia y relación: desentrañando la motivación del profesorado en el aprendizaje-servicio. *Investigación Y Desarrollo En Educación Superior*, *43*(6), 1210–1226. https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2325152.

Constitución de la República del Ecuador (2008). Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf.

Curran, P., West, S., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Semantic Scholar*, *1*(1). https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, *5*(4), 194–197. https://doi.org/10.1016/s0897-1897(05)80008-4.

De Francisco, C., Llames, R. A., Scurtu, C., Tinoco, R., & Bohórquez, M. R. (2025). Self-determination theory as a framework for understanding athlete burnout: a systematic review. *Retos*, *71*, 358–376. https://doi.org/10.47197/retos.v71.115775.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 627–668. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, *13*(13), 39–80. https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60130-6.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in Human Behavior* (1st ed.). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

Delgado, H. M., García, J., Téllez, A., & Zamarripa, J. (2021). Teoría de la Autodeterminación. Una perspectiva teórica para el estudio del trabajo social Self-Determination Theory. A theoretical perspective for the study of social work. *Dialnet*, *11*(2), 2007–3100. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8408523.pdf.

Edelsbrunner, P. A., Simonsmeier, B. A., & Schneider, M. (2025). The Cronbach's Alpha of Domain-Specific Knowledge Tests Before and After Learning: A Meta-Analysis of Published Studies. *Educational Psychology Review*, *37*(1). https://doi.org/10.1007/s10648-024-09982-y.

Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., & Muñiz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los Ítems de una prueba. *Psicothema*, *2022*(1), 7–17. https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456.

Figueroa, E., & Pérez, J. (2023). Autodeterminación y éxito académico de personas con discapacidad visual. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, *14*, e1643. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1643.

Flores Cohaila, J. A., Bustamante Ordoñez, M. A., Patiño Villena, A. F., Pajuelo Vasquez, R., Grau Monge, J., & Runzer Colmenares, F. (2024). Análisis factorial exploratorio y confirmatorio

de la escala de identidad profesional de Macleod Clark en estudiantes de Medicina de Perú. *Educación Médica*, *26*(1), 100971. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2024.100971.

García-Fernández, J., Postigo, Á., Cuesta, M., González-Nuevo, C., Menéndez-Aller, Á., & García-Cueto, E. (2022). To be Direct or not: Reversing Likert Response Format Items. *The Spanish Journal of Psychology*, *25*(25), e24. https://doi.org/10.1017/SJP.2022.20.

Gerstenberg, R., Høeg, E. R., Van der Kaap-Deeder, J., & Hassenzahl, M. (2025). Aplicación de la teoría de la autodeterminación a las tecnologías de cambio de comportamiento: perspectivas de dos proyectos en el ámbito de la salud. *Frontiers in Psychology*, *16*(16:1634267). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1634267.

Gillison, F. B., Rouse, P., Standage, M., Sebire, S. J., & Ryan, R. M. (2019). Un metaanálisis de técnicas para promover la motivación para el cambio de comportamiento en materia de salud desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Health Psychology Review*, *13*(1), 110–130. https://doi.org/10.1080/17437199.2018.1534071.

Gómez, J. C. (2021). Psicometría, perfiles y sesgos. *InMediaciones de La Comunicación*, *16*(2). https://doi.org/10.18861/ic.2021.16.2.3156.

Grenier, S., Gagné, M., & O'Neill, T. (2024). La teoría de la autodeterminación y sus implicaciones para la motivación de los equipos. *Psicología Aplicada*, *73*(4), 1833–1865. https://doi.org/10.1111/apps.12526.

Guay, F. (2022). Aplicación de la teoría de la autodeterminación a la educación: tipos de regulaciones, necesidades psicológicas y conductas que fomentan la autonomía. *Canadian Journal of School Psychology*, *37*(1), 75–92. https://doi.org/10.1177/08295735211055355.

Haboud, M., Carlos, S. A., & Fernando, G. V. (2020). *Desplazamiento lingüístico y revitalización*. Editorial Abya - Yala. https://doi.org/10.7476/9789978105726.

Hernández, H., Montoya, M., Aguirre, G., Mansilla, J., Estay, J. G., & Ganga, F. (2020). La era digital comprendida desde la Psicología humanista/The Digital Era from a Humanist Psychology Viewpoint. *Revista Costarricense de Psicología, 39*(1), 35. https://doi.org/10.22544/rcps.v39i01.03.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

Herrera-Plasencia, P. M., Salas-Huamaní, J. R., Mamani-Benito, O., Apaza-Tarqui, E. E., & Turpo-Chaparro, J. E. (2025). Adaptación y validación de una escala de fuentes de estrés en estudiantes peruanos de odontología. *Educación Médica, 26*(3), 101029. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2025.101029.

Hess, C., & Schönfeld, F. (2016). Adaptación y validación de la Escala de autodeterminación personal en una muestra argentina [en línea]. *Acta Psiquiátrica Y Psicológica de América Latina, 62*(1). https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9315.

Holmquist, S., Inzunza, M., Ghazinour, M., & Jonsson, B. (2022). Evaluación de la autonomía, la relación interpersonal y la competencia en la educación superior: La escala sueca de satisfacción y frustración de necesidades. *Education Inquiry*, 1–20. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2116877.

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated outcomes: a meta-analysis from self-determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, *16*(6), 1300–1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789.

IBM. (2022, September 1). *Downloading IBM SPSS Statistics 25*. IBM. https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-25.

IBM. (2024, January 6). *Downloading IBM SPSS Amos 26*. IBM. https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-amos-26.

International Test Commission (ITC). (2017). The ITC guidelines for translating and adapting tests. In *International Journal of Testing* (2.ª ed, Vol. 18, Issue 2, pp. 101–134). International Journal of Testing. https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166.

Jeno, L. M., Nylehn, J., Hole, T. N., Raaheim, A., Velle, G., & Vandvik, V. (2021). Determinantes motivacionales del funcionamiento académico de los estudiantes: El papel del apoyo a la autonomía, la motivación autónoma y la competencia percibida. *Revista Escandinava de Investigación Educativa, 67*(2), 1–18. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990125.

Köksoy, A. M., & Kutluer, M. U. (2023). Motivation to teach as a predictor of resilience and appreciation: An examination in terms of self-determination theory. *South African Journal of Education, 43*(2), 1–11. https://doi.org/10.15700/saje.v43n2a2083.

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2015). Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. In *Ministerio de Educación*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf.

Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior (2018). Registro Oficial Suplemento No. 297. https://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/ro-ref-loes-ro-297-sup-02-08-2018.pdf.

Litalien, D., Tóth-Király, I., Guay, F., & Morin, A. J. S. (2024). Perfiles de motivación de los estudiantes de doctorado: una perspectiva desde la teoría de la autodeterminación. *Psicología Educativa Contemporánea*, *77*, 102279–102279. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102279.

Loan, H. T. B., Lap, T. Q., & Trang, B. L. D. (2025). Revisión de la motivación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera según la teoría de la integración organísmica: direcciones

futuras. *Educational Process International Journal*, *14*(1). https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.69.

Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). Una revisión meta-analítica de las relaciones entre el apoyo a la autonomía y los resultados positivos del aprendizaje. *Psicología Educativa Contemporánea*, *75*, 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235.

Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being.* New York: Van Nostrand. https://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=jcKbDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT18&ots=eVvnIvX8wK&sig=FKta5luRuPsHh3V8eGKeixKrMkI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad (3.ª ed.; C. Clemente, Trad.)*. Ediciones Díaz de Santos.

Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. *MHSalud: Revista En Ciencias Del Movimiento Humano Y Salud*, *20*(1), 1–10. https://doi.org/10.15359/mhs.20-1.3.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, *50*(9), 741–749. https://doi.org/10.1037/0003-066x.50.9.741.

Miao, J., & Ma, L. (2023). Teacher Autonomy Support Influence on Online Learning Engagement: The Mediating Roles of Self-Efficacy and Self-Regulated Learning. *SAGE Open*, *13*(4). https://doi.org/10.1177/21582440231217737.

Migliorini, L., Cardinali, P., & Rania, N. (2019). How Could Self-Determination Theory Be Useful for Facing Health Innovation Challenges? *Frontiers in Psychology*, *10*(1870). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01870.

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, *25*(2), 151–157. https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24.

Ntoumanis, N., Ng, J. Y. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Lonsdale, C., & Williams, G. C. (2020). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*, *15*(2), 214–244. https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1718529.

Ortega Cerda, J. J., Sánchez Herrera, D., Rodríguez Miranda, Ó. A., & Ortega Legaspi, J. M. (2018). Adherencia terapéutica: un problema de atención médica. *Acta Médica Grupo Ángeles*, *16*(3), 226–232. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-72032018000300226.

Ortega Sarmiento, N. R., Flores Quiliche, F., Valladares Cisneros, M. G., & Mayorga Alvarez, M. de los A. (2025). El Aprendizaje Autónomo potenciado por Inteligencia Artificial: una propuesta descriptiva para la innovación pedagógica universitaria. *Revista Social Fronteriza*, *5*(5). https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(5)913.

Pantzos, P., Pears, A., & Buckley, J. (2025). Analysing Student Motivation in Challenge-Based Learning in Higher Engineering Education Using the Self-Determination Theory. *Innovations in Pedagogy and Technology*, *1*(1), 27–46. https://doi.org/10.63385/ipt.v1i1.45.

Posch, L., Bleier, A., Lechner, C. M., Danner, D., Flöck, F., & Strohmaier, M. (2019). Measuring Motivations of Crowdworkers. *ACM Transactions on Social Computing*, *2*(2), 1–34. https://doi.org/10.1145/3335081.

Ramírez Chávez, M. A., & Ramírez Torres, T. Z. (2024). El método DELPHI como herramienta de investigación. Una revisión. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Y Humanidades*, *5*(1). https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1842.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

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*(1), 1–11. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Teoría de la autodeterminación. In *Enciclopedia De La Investigación Sobre La Calidad De Vida Y El Bienestar* (En F. Maggino, pp. 6229–6235). https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2630.

Sanchez-De Miguel, M., Orkaizagirre-Gomara, A., Izagirre-Otaegi, A., Badiola, I., Ortiz de Elguea-Díaz, F. J., Gomez-Gastiasoro, A., Ferriz-Valero, A., & Goudas, M. (2023). Association among University Students' Motivation, Resilience, Perceived Competence, and Classroom Climate from the Perspective of Self-Determination Theory. *Education Sciences*, *13*(2), 147. https://doi.org/10.3390/educsci13020147.

Santalla-Banderali, Z., & Alvarado, J. M. (2022). Factorial structure of Individual Work Performance Questionnaire (Version 1.0) revisited: Evaluation of acquiescence bias. *PLOS ONE*, *17*(7), e0271830. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271830.

Saux, I., Tabullo, Á., Franco, L., & Grasso, L. (2024). Adaptación lingüístico-cultural y validación inicial de una prueba de competencia lectora en Internet en una muestra de estudiantes universitarios argentinos. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, *16*(2), 84–95. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-42062024000200084&script=sci_arttext.

Schönfeld, F. S., & Hess, C. D. (2025). Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Autodeterminación Personal en una muestra argentina. *Perspectivas En Psicología*, *22*(1 y 2), 62–76. http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/736.

Schönfeld, F., & Maranzana, M. (2024). *Análisis factorial exploratorio de la Escala de autodeterminación personal en una muestra Argentina*. Aacademica.org; Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-048/666.

Sheldon, K. M., & Deci, E. (1996). Self Determination Scale. *PsycTESTS Dataset*. https://doi.org/10.1037/t53985-000.

Soledispa Rivera, A. M., San Andrés Soledispa, E. J., & Soledispa Pin, R. A. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior. *Sinapsis: La Revista Científica Del ITSUP*, *3*(18), 18. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8280937.pdf.

Souza, A. C. de, Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. de B. (2017). Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. *Epidemiologia E Serviços de Saúde*, *26*(3), 649–659. https://doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022.

Spuler Fernández, I., Correa Forno, S., & Azevedo, R. R. (2023). Adaptación lingüística y cultural al español chileno del cuestionario de autovaloración vocal para cantantes Singing Voice Handicap Index (S-VHI). *Revista de Investigación E Innovación En Ciencias de La Salud*, *5*(2), 129–148. https://doi.org/10.46634/riics.242.

Tomás, J.-M., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, *37*(2), 471–485. https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191.

van der Kaap-Deeder, J., Sanchez, A., Johannessen, M. R. A., Stenseng, F., Saksvik-Lehouillier, I., & Heissel, A. (2022). Validación de la Escala Noruega de Satisfacción y Frustración de las

Necesidades Psicológicas Básicas: Un procedimiento de muestreo estratificado. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032006.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, *44*(1), 1–31. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1.

Vargas Téllez, J. A. (2013). Implicaciones de la teoría motivacional de la Autodeterminación en el ámbito laboral. *Nova Scientia*, *5*(9). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052013000100010.

Vergara-Morales, J., & Del Valle, M. (2021). From the Basic Psychological Needs Satisfaction to Intrinsic Motivation: Mediating Effect of Academic Integration. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612023

Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A Systematic Review and meta-analysis of self-determination-theory-based Interventions in the Education Context. *Learning and Motivation*, *87*(102015), 102015. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015.

Yang, Y., Chen, J., & Zhuang, X. (2025). La teoría de la autodeterminación y la influencia del apoyo social, el aprendizaje autorregulado y la experiencia de flujo en la participación de los estudiantes en el aprendizaje electrónico autodirigido. *Psicología Frontal*, *16*, 16:1545980. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1545980.

Zhang, S., Xu, J., Chen, H., Jiang, L., & Yi, X. (2024). Influencia del apoyo a la autonomía del profesor en la retroalimentación sobre la alfabetización en retroalimentación de los estudiantes de secundaria: los múltiples efectos mediadores de las necesidades psicológicas

básicas y la motivación intrínseca. *Psicología Frontal, 15,* 1411082. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411082.

ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento informado.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Consentimiento Informado para Participación en Investigación

Validación de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan

Título del estudio: Validación de la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan en formato online en estudiantes universitarios ecuatorianos.

Investigadora responsable: Eliana Madelaine Pérez Paucar

Institución: Universidad Técnica del Norte

Correo electrónico de contacto: emperezp@utn.edu.ec

1. Propósito del estudio

Se le invita a participar voluntariamente en una investigación académica cuyo objetivo es validar la Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan en estudiantes universitarios ecuatorianos. El instrumento evalúa aspectos relacionados con la autonomía, la elección percibida de las propias acciones y la consciencia de uno mismo.

2. Procedimiento

La participación se realizará de manera online mediante un cuestionario con afirmaciones sobre experiencias personales, toma de decisiones y percepción de sí mismo/a. La duración aproximada será de 10 a 15 minutos. No se requiere preparación previa y no existen respuestas correctas o incorrectas.

3. Participación voluntaria

Su participación es completamente voluntaria. Usted puede negarse a participar, omitir preguntas o retirarse en cualquier momento, sin que esto genere consecuencias negativas.

4. Riesgos y beneficios

No se anticipan riesgos físicos o psicológicos significativos; sin embargo, algunas preguntas podrían generar reflexión personal o incomodidad leve. Su participación no implica un beneficio económico directo, pero contribuirá al desarrollo de instrumentos psicológicos válidos para la población universitaria ecuatoriana.

5. Confidencialidad y manejo de datos

La información recolectada será tratada de manera confidencial, utilizada únicamente con fines académicos y analizada de forma grupal. Los datos serán anonimizados y almacenados de forma segura, con acceso limitado al equipo de investigación autorizado. Usted podrá solicitar información sobre el uso de sus datos o retirar su consentimiento cuando lo considere necesario.

6. Contacto

Para preguntas sobre el estudio, su participación o el manejo de sus datos, puede comunicarse con la investigadora responsable al correo electrónico: emperezp@utn.edu.ec.

Declaración de consentimiento

Declaro que he leído y comprendido la información anterior, que mi participación es voluntaria y que mis respuestas serán utilizadas únicamente con fines de investigación. Por tanto, manifesto mi decisión:

[ ] Acepto participar [ ] No deseo participar

Nombre completo del participante: _____

Edad: _____

Correo electrónico (opcional): _____

Fecha: _____

Firma del participante: _____

Anexo 2

Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan, versión castellana adaptada en Argentina.

Escala versión en castellano:
***Escala de autodeterminación personal* de Deci y Ryan**
Instrucciones: por favor, lea las dos afirmaciones de a una y piense cuál/es le parece/en verdadera/as en este momento de su vida. Marque la opción elegida (sólo una).

1. **A**. Siento que siempre elijo las cosas que hago.
B. A veces creo que no soy yo quien elije las cosas que hago.

Sólo A es verdadero	A es más verdadero que B	A y B son verdaderos	B es más verdadero que A	Sólo B es verdadero
1	2	3	4	5

2. **A**. Mis sentimientos a veces me parecen extraños.
B. Mis sentimientos siempre me pertenecen.

Sólo A es verdadero	A es más verdadero que B	A y B son verdaderos	B es más verdadero que A	Sólo B es verdadero
1	2	3	4	5

3. **A.** Yo elijo lo que tengo que hacer.
B. Hago lo que tengo que hacer, pero no siento que sea una elección realmente mía.

Sólo A es verdadero	A es más verdadero que B	A y B son verdaderos	B es más verdadero que A	Sólo B es verdadero
1	2	3	4	5

4. **A**. A veces, cuando hago cosas o digo algo, siento que no soy yo mismo/a.
B. Siento que generalmente soy completamente yo mismo/a.

Sólo A es verdadero	A es más verdadero que B	A y B son verdaderos	B es más verdadero que A	Sólo B es verdadero
1	2	3	4	5

5. **A**. Hago lo que hago porque me interesa.
B. Hago lo que hago porque tengo que hacerlo.

Sólo A es verdadero	A es más verdadero que B	A y B son verdaderos	B es más verdadero que A	Sólo B es verdadero
1	2	3	4	5

6. **A**. Cuando logro algo, frecuentemente siento que en realidad no fui yo quien lo hizo.
B. Cuando logro algo, siempre siento que fui yo quien lo hizo.

Sólo A es verdadero	A es más verdadero que B	A y B son verdaderos	B es más verdadero que A	Sólo B es verdadero
1	2	3	4	5

7. **A**. Me siento libre para hacer lo que decida.
B. Frecuentemente, lo que hago no es lo que yo hubiese elegido.

Sólo A es verdadero	A es más verdadero que B	A y B son verdaderos	B es más verdadero que A	Sólo B es verdadero
1	2	3	4	5

8. **A**. A veces siento que mi cuerpo es extraño a mí.
B. Siempre siento que mi cuerpo es mío.

Sólo A es verdadero	A es más verdadero que B	A y B son verdaderos	B es más verdadero que A	Sólo B es verdadero
1	2	3	4	5

9. **A**. Muchas de las cosas que hago es porque libremente elijo hacerlas.
B. Frecuentemente, hago cosas que no elijo hacer.

Sólo A es verdadero	A es más verdadero que B	A y B son verdaderos	B es más verdadero que A	Sólo B es verdadero
1	2	3	4	5

10. A. A veces me miro en el espejo y veo a un extraño.
B. Cuando me miro en el espejo me veo a mí mismo.

Sólo A es verdadero	A es más verdadero que B	A y B son verdaderos	B es más verdadero que A	Sólo B es verdadero
1	2	3	4	5

Anexo 3

Escala de Autodeterminación Personal de Deci y Ryan, adaptada al contexto ecuatoriano.

