

## 4. Hacia una educación innovadora: análisis de la motivación intrínseca en cursos virtuales de alumnado universitario



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.383.04>

VANESSA CAROLINA HIGUERA GARCÍA\*

ANA MARÍA RODRÍGUEZ PÉREZ\*\*

SAIDA MARISOL CHÁVEZ MENDOZA\*\*\*

AXEL ALBERTO PÉREZ SANTOS\*\*\*\*

### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar los factores de motivación intrínseca en jóvenes universitarios que cursan asignaturas en modalidad virtual, a fin de comprender su influencia en la comunidad estudiantil. Se adoptó un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, con base en un muestreo no probabilístico de selección por criterio. Participaron 300 estudiantes, desde primer hasta octavo semestre, exceptuando el séptimo ciclo. Para la recolección de datos se aplicó una escala tipo Likert con seis dimensiones: Autodeterminación, Autoeficacia, Miedo al fracaso, Autonomía, Autoconciencia emocional e intelectual y Confianza en ambientes virtuales. Los resultados muestran que el alumnado se percibe capaz de tomar decisiones, generar objetivos y cumplirlos de manera voluntaria. Asimismo, evidencian un adecuado nivel de autoconocimiento emocional e intelectual. Sin embargo, mantienen una postura neutral respecto al reconocimiento de sus deficiencias académicas y el grado de independencia en la ejecución de tareas. En contraste, expresaron desacuerdo con la confianza que les genera cursar en modalidad virtual. Se concluye que existen múltiples fac-

---

\* Licenciatura en Ciencias de la Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1314-8639>

\*\* Responsable de Diseño Curricular. Secretaría General Académica. Universidad Estatal de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4211-0307>

\*\*\* Licenciatura en Ciencias de la Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1179-2707>

\*\*\*\* Licenciatura en Ciencias de la Educación; Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5276-9596>

tores que se ven involucrados en la motivación intrínseca de los universitarios que cursaron la modalidad virtual; estos factores inciden en la forma en que el estudiantado piensa, reacciona y percibe su entorno académico, lo que a su vez condiciona su experiencia de aprendizaje en línea y su estado de ánimo durante el proceso formativo.

**Palabras clave:** *motivación intrínseca, alumnado universitario, modalidad virtual.*

## Introducción

La motivación intrínseca se distingue como el interés en una tarea por sí misma; activa al individuo cuando lo que desea, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno (Camacho y Campo, 2014). Según Domínguez y Pino (2014), esta variable responde a factores internos como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo; mientras que para Aguilar et al. (2016) surge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que promueven la conducta, como las sensaciones de dominio, eficacia y autonomía, inherentes al interés en la tarea. Al reconocer la motivación como un componente clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se considera un factor fundamental e intrínseco que contribuye a dotar de mayor sentido y relevancia al conocimiento adquirido. Este tipo de motivación juega un papel fundamental en la educación virtual porque impulsa al estudiantado a aprender por el interés y la satisfacción personal que le genera el proceso, más allá de recompensas externas.

Por su parte, las clases virtuales hacen referencia a la modalidad educativa en la que se utilizan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, requiriendo así la comunicación entre el personal docente y el alumnado por medio de aparatos electrónicos, rompiendo con la educación tradicional (Ibáñez, 2020). Esta modalidad promueve una mayor interacción y colaboración para el logro del aprendizaje, y requiere mayor atención a la asincronía de la comunicación y a la capacidad de autogestión.

Un estudio desarrollado con alumnado de la modalidad a distancia de básica superior de Costa Rica identificó un alto nivel de motivación intrínseca en el aprendizaje durante la pandemia, no obstante, se constató que suele disminuir conforme el estudiantado avanza de nivel educativo (Pozo y Quishpe, 2021).

Banda (2017, como se citó en Banda et al., 2020) señala que el alumnado con motivación intrínseca se define por el compromiso que se demuestra hacia una actividad y por la satisfacción que se experimenta cuando se concluye la misma. Ante este escenario se muestra que la población estudiantil se siente impulsada por su propio esfuerzo y actividad, por lo que la motivación intrínseca en las clases virtuales permite al estudiantado manejar su entorno y cumplir metas, fomentando la independencia y el control del aprendizaje.

De acuerdo con Programme for International Student Assessment (PISA, 2017), el 83 % del alumnado quiere ser el mejor (media Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]: 65 %), y el 96 % dice estar motivado para sacar las notas más altas (media OCDE: 83 %). Esto significa que la motivación de obtener un rendimiento alto tiende a estar relacionada con mejores resultados en la escuela, sin embargo, puede conducir a la ansiedad si en vez de intrínseca es motivada por presiones externas.

En una investigación llevada a cabo en el estado de Sonora se concluyó, por medio de un modelo estructural, que la motivación intrínseca se asocia al reconocimiento del tiempo, esfuerzo y actividades sociales de la comunidad universitaria sobre su carrera (Aguilar et al., 2016). Se resalta entonces la importancia de la motivación intrínseca en la educación, ya que genera mayor confianza en el estudiantado al ser conscientes de sus capacidades y emociones, siendo responsables, curiosos y competitivos, lo que los impulsa a plantearse desafíos y explorar al máximo sus facultades cognitivas, marcando así positivamente su éxito académico (Llanga et al., 2019).

Con base en lo anterior, es posible determinar que la motivación intrínseca constituye el motor para que el alumnado presente su aprendizaje con interés y disfrute, posibilitando el compromiso con su proceso de formación, en el cual interfieren ciertos factores internos. Por su parte, Aguilar et al. (2016) identificaron la existencia de factores latentes y los definen como aquellas inferencias relacionadas con el ente de la motivación intrínseca,

enlistando seis variables o dimensiones, las cuales son la autodeterminación, la autoeficacia, el miedo al fracaso, la autonomía, la autoconciencia y la confianza.

La primera de ellas, la *autodeterminación*, es la capacidad para tomar decisiones sobre la propia identidad y planes a futuro; es decir, es la acción de definir por cuenta propia quién eres y quién deseas ser, sin el dominio de otras personas. Wehmeyer (2001, como se citó en Castro, 2020) mencionó que es aquella acción volitiva que lleva al sujeto a actuar como el principal agente causal en las cuestiones relevantes de su vida, sin influencias externas innecesarias, y que le permite mantener y mejorar su calidad de vida.

La *autoeficacia* es una dimensión capaz de regular el accionar para cumplir objetivos y recibir resultados, se define como una autorreflexión y/o percepción de la propia capacidad, lo cual tiene gran valor predictivo en la conducta y hace referencia a la predicción del desempeño tanto en habilidades como en conocimientos, lo que repercute en el control sobre sentimientos, acciones y pensamientos (González et al., 2021).

La dimensión denominada *miedo al fracaso* es comprendida como el sentir mediante el cual la población escolar podrá permitirse reconocer su estado motivacional y deficiencias que se presenten. Llanga et al. (2019) lo conceptualizan como el ente sensorial que muestra a un individuo al momento de hacer un diagnóstico propio y poder así representar sus carencias, lo cual influye directamente en su estado emocional y en su nivel de motivación.

La *autonomía* se encarga de la iniciativa del estudiantado, involucrando el factor emocional e interfiriendo en sus impulsos y motivos; esta se define como el impulso que dirige una acción propia, y por ende la vida misma; es decir, es un estado de independencia, libre de intervención ajena, donde el individuo es responsable de sus propios resultados (Cubeiro, 2021).

Otro rasgo es el referido a la *autoconciencia*, que se encarga del autorreconocimiento; García (2021) indica que la autoconciencia emocional e intelectual es la habilidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones y cómo impactan a otros.

Y, por último, se encuentra la variable *confianza en los entornos virtuales*, focalizada en la disposición para creer en la fiabilidad, seguridad e integridad de las interacciones que se obtienen en espacios en línea, lo que

permite ser más participativo, mantener un compromiso con la educación y empatía. Amores (2020) establece que esta se caracteriza por la presentación de las habilidades influyentes en la seguridad, credibilidad y fiabilidad que el individuo percibe al interactuar, colaborar o desempeñarse en un entorno digital.

Actualmente se observa gran carencia de motivación en el educando de nivel superior debido a la transición de clases presenciales a la modalidad virtual, por lo que resulta imprescindible comprender y analizar dicha problemática. Debido a esto, el objetivo de la presente investigación es identificar los factores de motivación intrínseca en jóvenes universitarios que llevan cursos en modalidad virtual para tener un referente de la influencia de estos ambientes de aprendizaje en el alumnado. El estudio permite ampliar la comprensión sobre cómo los factores internos influyen en el compromiso y el rendimiento académico en entornos no presenciales, además, identificar estos factores contribuye al desarrollo de modelos explicativos sobre el aprendizaje autónomo y la autorregulación, aspectos clave en la educación superior contemporánea.

Desde el enfoque metodológico, la investigación aporta un referente empírico para evaluar la motivación en contextos virtuales, utilizando instrumentos validados que permiten medir dimensiones específicas del fenómeno. En el plano social, los hallazgos pueden orientar el profesorado, instituciones y diseñadores de programas educativos a generar estrategias que fortalezcan la experiencia de aprendizaje, promoviendo el bienestar, la autonomía y el sentido del propósito en el estudiantado universitario.

## **Método**

### **Tipo de estudio**

La presente investigación corresponde a un enfoque cuantitativo de diseño no experimental de alcance descriptivo.

## Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando como población a individuos que han cursado clases en modalidad virtual. La muestra estuvo conformada por 300 alumnados inscritos en distintos semestres (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º y 8.º) de una universidad pública ubicada en el sur del estado de Sonora. De ellos, 162 fueron hombres y 138 mujeres, con edades comprendidas entre los 17 y 43 años. Los participantes pertenecen a 12 programas educativos de diversas áreas como Ingeniería, Ciencias Económico-Administrativas, así como Ciencias Sociales y Humanidades.

## Instrumento

La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta, basada en un instrumento estructurado con escala tipo Likert de cinco puntos, cuyas opciones de respuesta oscilan entre *totalmente de acuerdo* y *totalmente en desacuerdo*.

El cuestionario estuvo compuesto por 20 ítems distribuidos en seis dimensiones, definidas a partir del análisis de diversas propuestas teóricas: (1) *Autodeterminación*, integrada por cinco ítems (Wehmeyer, 2001, como se citó en Castro, 2020); (2) *Autoeficacia*, compuesta por cuatro ítems (González et al., 2020); (3) *Miedo al fracaso*, conformada por cuatro ítems (Llanga et al., 2019); (4) *Autonomía*, integrada por tres ítems (Cubeiro, 2021); (5) *Confianza en los entornos virtuales*, constituida por dos ítems (Amores, 2020); y (6) *Autoconciencia emocional e intelectual*, conformada por dos ítems (Centro de Enseñanza Técnica y Superior, Universidad CETYS, 2021). La validez de constructo fue respaldada mediante la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la cual arrojó un valor de .791, considerado como adecuado para realizar análisis factoriales. En cuanto a la confiabilidad, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .859, lo que indica un nivel de consistencia interna alto entre los ítems del cuestionario.

## Procedimiento

El proceso de construcción del instrumento se inició con una revisión teórica del constructo y de las variables involucradas. A partir de ello, se elaboró una tabla de operacionalización de variables y se redactaron los ítems correspondientes. Estos fueron sometidos a un proceso de validación de expertos, a partir de la técnica de agregados individuales; tras recibir sus observaciones y sugerencias se realizaron los ajustes pertinentes. El instrumento fue administrado directamente por el estudiantado investigador, quienes lo distribuyeron entre los participantes. Una vez completado el proceso de aplicación, se construyó una base de datos con apoyo del software estadístico SPSS, mediante el cual se determinó la validez, confiabilidad y consistencia del instrumento, y se analizaron los resultados obtenidos.

## Resultados

Con base en el análisis de resultados, se identifica que la *autodeterminación* muestra una media de entre 3.48 hasta 3.99. Los alumnos consideran que poseen la capacidad de tomar el control de sus acciones y decisiones en los ambientes virtuales; sin embargo, se manifestaron neutrales ante la búsqueda de información al momento de estudiar y cuando no tienen conocimiento acerca de una actividad; por otro lado, llevan a cabo la consulta de calificaciones para verificar áreas de mejora y establecer sus propios objetivos (tabla 4.1).

Por ende, con respecto a la *autodeterminación*, los estudiantes se encuentran mayormente de acuerdo con que muestran o presentan diversas acciones que les permiten desarrollar la capacidad de identificar sus propias intenciones y motivos, lo que coincide con Wehmeyer (2001, como se citó en Castro, 2020), mostrando que toman decisiones autónomas sobre aspectos importantes de la vida académica.

Tabla 4.1. *Descriptivo de autodeterminación*

|                                                                                                                                                                                                                 | $\bar{x}$ | $\sigma$ | lim inf | lim sup |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|---------|---------|
| Cuando no tengo conocimiento acerca de una actividad, intento estudiar más acerca del tema.                                                                                                                     | 3.51      | 1.149    | 1       | 5       |
| Suelo consultar mis calificaciones durante el semestre para verificar las áreas que debo mejorar, lo cual implica revisar mis resultados en cada materia y reflexionar sobre las áreas en las que debo mejorar. | 3.74      | 1.139    | 1       | 5       |
| Cuando estudio, suelo buscar más información de la que ya tengo.                                                                                                                                                | 3.48      | 1.108    | 1       | 5       |
| Decido establecer mis propios objetivos de manera voluntaria.                                                                                                                                                   | 3.81      | .932     | 1       | 5       |
| Tengo la capacidad de tomar el control de mis acciones y decisiones en lo que respecta a mi vida académica, ya sea presencial o virtual.                                                                        | 3.99      | .911     | 1       | 5       |

Nota:  $\bar{x}$  = media;  $\sigma$  = desviación estándar; lim inf = límite inferior; lim sup = límite superior.

En relación con la *autoeficacia*, se muestra una media entre 3.82 hasta 4.06, por lo que los educandos están de acuerdo con el hecho de que realizan actividades para las cuales tienen mayor habilidad y reconocen sus conocimientos, realizan las actividades solicitadas y preguntan cuando tienen dudas (tabla 4.2); llevan a cabo sus actividades y reconocen sus conocimientos y habilidades de una manera efectiva, lo que influye directamente en la regulación de las acciones orientadas al logro de objetivos y la obtención de resultados (González et al., 2021).

Tabla 4.2. *Descriptivo de autoeficacia*

|                                                                                                                                   | $\bar{x}$ | $\sigma$ | lim inf | lim sup |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|---------|---------|
| Al trabajar en equipo en ambientes virtuales, suelo realizar las actividades en las que tengo mayor habilidad.                    | 3.86      | .941     | 1       | 5       |
| Reconozco los conocimientos que poseo.                                                                                            | 4.06      | .850     | 1       | 5       |
| Suelo realizar las actividades que me solicita el docente en las plataformas digitales (classroom, ivirtual, google drive, etc.). | 3.95      | .958     | 1       | 5       |
| Cuando tengo dudas, le hago las preguntas necesarias al docente para resolverlas.                                                 | 3.82      | 1.055    | 1       | 5       |

Nota:  $\bar{x}$  = media;  $\sigma$  = desviación estándar; lim inf = límite inferior; lim sup = límite superior.

En cuanto al *miedo al fracaso*, se obtuvo una media de entre 3.15 hasta 3.85 (tabla 4.3). El alumnado está de acuerdo con que participan voluntariamente y resuelven de manera armoniosa las problemáticas que surgen en su equipo de trabajo mediante la comunicación y el respeto; no obstante, se presentan con una postura neutral ante la acción de participar sin temor a equivocarse durante videollamadas, al igual que ante el acto de realizar ac-

tividades sin temor a fallar, indicando una percepción media ante estas actividades, que ayudan a modular el comportamiento frente a los desafíos académicos (Llanga et al., 2019).

Tabla 4.3. *Descriptivo de miedo al fracaso*

|                                                                                                                                         | $\bar{x}$ | $\Sigma$ | lim inf | lim sup |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|---------|---------|
| Cuando realizo mis actividades, las hago sin temor a fallar.                                                                            | 3.40      | 1.054    | 1       | 5       |
| Cuando el maestro realiza preguntas en videollamadas, participo sin temor a equivocarme.                                                | 3.15      | 1.142    | 1       | 5       |
| Participo en clase, sin que el maestro me lo diga.                                                                                      | 3.60      | 1.073    | 1       | 5       |
| Puedo resolver de manera armónica las problemáticas que surjan en mi equipo de trabajo, mediante la comunicación efectiva y el respeto. | 3.85      | .926     | 1       | 5       |

Nota:  $\bar{x}$  = media;  $\sigma$  = desviación estándar; lim inf = límite inferior; lim sup = límite superior.

Referente a la *autonomía*, se observa una media de entre 2.67 hasta 3.65 (tabla 4.4), reflejando que los estudiantes están de acuerdo con que tienen facilidad para reconocer sus capacidades cognitivas al momento de realizar actividades en plataforma; pero al mostrar entusiasmo al participar en actividades virtuales y al dirigir su atención al personal docente durante videollamadas, exhibieron una postura neutral; lo que resalta áreas de oportunidad relacionadas con la independencia para asumir la responsabilidad al participar en las clases virtuales sin depender de la intervención externa (Cubeiro, 2021).

Tabla 4.4. *Descriptivo de autonomía*

|                                                                                                      | $\bar{x}$ | $\Sigma$ | lim inf | lim sup |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|---------|---------|
| Me es fácil reconocer mis capacidades cognitivas para realizar actividades en plataformas virtuales. | 3.65      | .975     | 1       | 5       |
| Me entusiasma participar en actividades en plataformas virtuales.                                    | 2.67      | 1.019    | 1       | 5       |
| Al encontrarme en videollamadas, dirijo mi atención total al docente.                                | 3.15      | 1.036    | 1       | 5       |

Nota:  $\bar{x}$  = media;  $\sigma$  = desviación estándar; lim inf = límite inferior; lim sup = límite superior.

Respecto a la *autoconciencia emocional e intelectual*, los indicadores tienen una media entre 4.05 y 4.22 (tabla 4.5), lo que indica que el alumnado está de acuerdo con su capacidad de reconocer sus áreas de oportunidad y sentimientos de felicidad, por lo que existe una alta capacidad de reconocimiento del estado emocional y de sus aptitudes, coincidiendo con García (2021), quien la distingue como una habilidad de autorreconocimiento.

Tabla 4.5. *Descriptivo de autoconciencia emocional e intelectual*

|                                                                                           | $\bar{x}$ | $\Sigma$ | lim inf | lim sup |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|---------|---------|
| Cuando obtengo una alta calificación en mis tareas, tiendo a sentirme feliz o emocionado. | 4.22      | .947     | 1       | 5       |
| Soy capaz de reconocer mis áreas de oportunidad.                                          | 4.05      | .977     | 1       | 5       |

Nota:  $\bar{x}$  = media;  $\sigma$  = desviación estándar; lim inf = límite inferior; lim sup = límite superior.

En relación con la dimensión de *confianza en los entornos virtuales*, los resultados indican una media entre 2.41 y 2.78 (tabla 4.6). Los educandos perciben este factor como perjudicial para sus calificaciones; a su vez, mantienen un posicionamiento neutral ante el impacto que las clases virtuales tienen en el desarrollo de sus habilidades. Debido a que esta modalidad se considera poco favorecedora para el desarrollo académico, se identifica un área de oportunidad, ya que, según Amores (2020), esta dimensión influye en el desempeño en entornos virtuales.

Tabla 4.6. *Descriptivo de confianza en los entornos virtuales*

|                                                                                                                             | $\bar{x}$ | $\sigma$ | lim inf | lim sup |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|---------|---------|
| Considero que puede afectar mis calificaciones al cursar clases virtuales.                                                  | 2.41      | 1.160    | 1       | 5       |
| Considero que las clases virtuales me sirvieron para adquirir habilidades que me ayudarán en actividades de mi vida diaria. | 2.78      | 1.184    | 1       | 5       |

Nota:  $\bar{x}$  = media;  $\sigma$  = desviación estándar; lim inf = límite inferior; lim sup = límite superior.

Los resultados muestran que las variables con las medias más altas (entre 3.71 y 4.14) son la *autoconciencia emocional e intelectual*, la *autodeterminación* y la *autoeficacia*; esto indica que el estudiantado cuenta con habilidades de reconocimiento en cuanto al estado emocional y de aprendizaje, y toma de decisiones para realizar actividades y plasmar metas de manera voluntaria. Mientras que las más bajas son la *autonomía*, con un resultado neutral, por lo que el alumnado presenta ciertas aptitudes al momento de reconocer y participar de manera independiente; y la *confianza en entornos virtuales*, mostrando baja confianza hacia las clases en la modalidad virtual (tabla 4.7).

Tabla 4.7. *Medias y desviaciones estándar de las variables involucradas en el estudio*

| <i>Variables</i>                       | $\bar{x}$ | $\sigma$ | <i>lim inf</i> | <i>lim sup</i> |
|----------------------------------------|-----------|----------|----------------|----------------|
| Confianza en los entornos virtuales    | 2.59      | .866     | 1              | 5              |
| Autonomía                              | 3.16      | .752     | 1              | 5              |
| Miedo al fracaso                       | 3.50      | .747     | 2              | 5              |
| Autodeterminación                      | 3.71      | .755     | 2              | 5              |
| Autoeficacia                           | 3.92      | .703     | 1              | 5              |
| Autoconciencia emocional e intelectual | 4.14      | .823     | 1              | 5              |

Nota:  $\bar{x}$  = media;  $\sigma$  = desviación estándar; lim inf = límite inferior; lim sup = límite superior.

## Conclusiones

Este estudio permitió comprender los factores que inciden en la motivación intrínseca del alumnado durante las clases virtuales. En este contexto, el uso de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo se ha intensificado en los últimos años, transformando prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como los hábitos académicos de los estudiantes.

Los resultados permitieron identificar los factores más comúnmente asociados con la motivación intrínseca dentro de la comunidad universitaria. Se evidenciaron con claridad los desafíos que enfrenta el estudiantado en este aspecto, destacando la importancia de variables como la autodeterminación, la autoeficacia, el miedo al fracaso, la autonomía, la autoconciencia emocional e intelectual, y la confianza en los entornos virtuales.

Como señalan Durán et al. (2021), estos factores tienen una influencia directa en la manera en que el alumnado piensa, reacciona y percibe su experiencia educativa, lo cual repercute tanto en su aprendizaje como en su estado emocional. Un ejemplo ilustrativo se observa en los resultados de la tabla 4.4, donde se muestra que el estudiantado manifiesta la necesidad de desarrollar ciertas aptitudes que le permitan actuar con mayor autonomía, lo que a su vez impulsa su autorregulación y compromiso académico.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Banda (2019, como se citó en García et al., 2023), quien destaca que la motivación se convierte en

un factor aún más crítico en la educación en línea, donde el educando debe de encontrar motivación interna para participar activamente en las clases virtuales, completar tareas y mantenerse comprometido con el aprendizaje en un entorno que a menudo carece de la estructura física de un salón de clases.

En función de estos hallazgos, se recomienda que el profesorado adopte un enfoque integral en el cual considere la interacción entre los distintos factores que inciden en la motivación del alumnado. Esto implica evitar un abordaje fragmentado y, en su lugar, analizar cómo estas variables se relacionan entre sí, cómo afectan el proceso de aprendizaje y cuáles estrategias podrían resultar más efectivas para fomentar un mayor compromiso en los entornos virtuales.

Asimismo, se sugiere a la comunidad educativa en general brindar un apoyo activo en las diversas actividades y estrategias implementadas. De esta manera, el estudiantado podrá percibir el acompañamiento institucional, lo que contribuirá a fortalecer su sentido de control, compromiso y motivación en el desarrollo de sus actividades académicas.

## Referencias

- Aguilar, J., González, D., y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de investigación psicológica*, 6(3), 2552-2557. Scielo. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aippr.2016.11.007>
- Amores, A. (2020). *Las nuevas tecnologías como factor de motivación - Noticias Oposiciones y bolsas de Trabajo Interinos*. <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/las-nuevas-tecnologias-como-factor-de-motivacion/>
- Banda, A., Arteaga, A., y Cuevas, R. (2020). Motivación intrínseca en universitarios de una generación de futuros psicólogos. En A. Banda *et al.* (eds.), *Visión académica 2030: Estrategias de universidades mexicanas* (pp. 1-18). Editorial Incunabula: Arte y Diseño Editorial.
- Camacho, M., y Campo, C. (2014). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1) 67-80. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n1.42581](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42581)
- Castro, L. (2020). Autonomía y autodeterminación en discapacidad intelectual, aspectos éticos y aportes para la inclusión. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 6(3), 21-28. <https://revista.terapia-ocupacional.org.ar/RATO/2020dic-art3.pdf>

- Centro de Enseñanza Técnica y Superior Universidad. (2021). *Las cinco competencias de la inteligencia emocional, autoconciencia emocional*. <https://www.cetys.mx/educon/articulos-mexicali/>
- Cubeiro, J. (2021). La autonomía como motivación. Dialnet. *Revista: Cuadernos de Pedagogía*, 516, 126-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7727052>
- Domínguez, J., y Pino, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes Gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 349-358. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851780036>
- Durán, C., Casadiegos, M., y Carrascal, A. (2021). Motivación en estudiantes universitarios como factor generador de la calidad educativa. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 443-454. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/1758/1673/2863>
- García, K., Hermida, L., y Mendoza, D. (2023). Motivación estudiantil en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 29(2), e2970. <https://doi.org/10.33539/educación.2023.v29n2.2970>
- García, S. (2021). *¿Qué es la inteligencia emocional y por qué necesitamos enseñarla?* Observatorio/ Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/inteligencia-emocional/>
- González, I., Vásquez M., y Zavala M. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 15(2), 1-12, e1392. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>.
- González, J., Morón, J., González, V., Abundis, A., y Macías, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95-113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio/ Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/>
- Llanga, E., Silva, M., y Vistin, J., (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 11(6) 1-15. <https://www.eumed.net/rev/atlanter/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlanter1909motivacion-extrinseca-intrinseca>
- Pozo, T., y Quishpe, C. (2021). *Motivación intrínseca en el aprendizaje de los estudiantes de básica superior de la unidad educativa "Juan Pablo II" que han debido adaptarse a la educación remota producto del aislamiento físico por covid-19 en el periodo académico 2020-2021* (tesis de licenciatura). FECYT 3853 TRABAJO GRADO.pdf. (utn.edu.ec)
- Programme for International Student Assessment. (2017). *Resultados de pisa 2015 Bienestar de los alumnos*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Wellbeing-Country-note-Mexico.pdf>