



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador | Sede
Ambato

CENTRO DE POSGRADOS

Tema:

**ESTRATEGIA MOTIVACIONAL PARA ESTUDIANTES QUE INICIAN LA ETAPA
UNIVERSITARIA**

**Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Magister en
Innovación en Educación**

Línea de investigación:

INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Autora:

Cynthia Monserrath Morales Miranda

Directora:

Mg. Eulalia Beatriz Becerra García

Ambato – Ecuador

Abril 2025

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: **CYNTHIA MONSERRATH MORALES MIRANDA**, con cédula de ciudadanía **1805455738**, autora del trabajo de graduación intitulado: “**ESTRATEGIA MOTIVACIONAL PARA ESTUDIANTES QUE INICIAN LA ETAPA UNIVERSITARIA**”, previa a la obtención del título profesional de **MAGÍSTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN**, en el centro de **POSGRADOS**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, abril 2025



Firmado electrónicamente por:
**CYNTHIA MONSERRATH
MORALES MIRANDA**

Cynthia Monserrath Morales Miranda

CC. 1805455738

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

SEDE AMBATO

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Tema:

ESTRATEGIA MOTIVACIONAL PARA ESTUDIANTES QUE INICIAN LA ETAPA UNIVERSITARIA

Línea de investigación:

INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Autora:

Cynthia Monserrath Morales Miranda

Eulalia Beatriz Becerra García, Lic. Mg.

CC. 0201329562

CALIFICADOR

f. _____



Firmado electrónicamente por:
EULALIA BEATRIZ
BECERRA GARCIA

María Augusta Villacrés Camino, Lic. Mg.

CALIFICADOR

f. _____



Firmado electrónicamente por:
MARIA AUGUSTA
VILLACRES CAMINO

Rina Katherine Sánchez Reinoso, Ing. Mg.

CALIFICADOR

f. _____



Firmado electrónicamente por:
RINA KATHERINE
SANCHEZ REINOSO

Dayamy Lima Rojas, Lic. Mg.

DIRECTORA CENTRO DE POSGRADOS

f. _____



Firmado electrónicamente por:
DAYAMY LIMA ROJAS

Diego Gonzalo Coca Chanalata, Dr.

SECRETARIO GENERAL PUCESA

f. _____

Firmado digitalmente por
DIEGO GONZALO
COCA
CHANALATA
Fecha: 2025.04.21
10:05:03 -05'00'

Ambato – Ecuador

Abril 2025

DEDICATORIA

A Dios

A mis padres, Eduardo
Morales y Karina Miranda

A mis hermanos Carol,
Valentina y Sebas

A mi abuelita Esmeralda
Muñoz

A mi fiel compañero Cheester

A mi compañero de vida
Christian Romero

AGRADECIMIENTO

A Dios, quien me enseñó que sus tiempos siempre son perfectos.

A mi padre Eduardo Morales, por ser quien me impulsa a cada momento, gracias papi por ayudarme a cumplir esta meta.

A mi madre Karina Miranda, por ser mi apoyo incondicional.

A mi abuelita Esmeralda, quien ha estado muy pendiente de mi en este largo camino, preguntándome siempre si ya termino la tesis.

A mi compañero de vida que siempre estuvo dispuesto ayudarme en todo lo que necesité, gracias por todo Chris.

A todos los docentes de la maestría, que con su carisma y apoyo me brindaron conocimientos valiosos que hoy por hoy, los estoy poniendo en práctica. ¡Muchas gracias!

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo implementar una estrategia motivacional para estudiantes de la Facultad iberoamericana de desarrollo sicológico (FIDS) que inician la etapa universitaria. El estado del arte se realizó con la teoría cognitivista, creada por Jean Piaget, en donde se pretende comprender cómo la mente de una estudiante recibe, organiza, guarda y recupera información.

En cuanto a la metodología se siguieron 4 fases, la primera de fundamentación teórica, la segunda en donde se diagnosticó el nivel de motivación en los estudiantes, la tercera en donde se diseñó la estrategia motivacional y finalmente la cuarta se puso en marcha la estrategia. Por su alcance el tipo de investigación es cuantitativa y tiene un diseño metodológico de Hernández Sampieri, como técnica para recolectar la información se utilizó un instrumento validado por expertos para medir motivación (EMA), con la participación de 104 estudiantes en el pretest.

Se implementaron diferentes estrategias metodológicas como gamificación, ABI, taller con aprendizaje activo, entre otras. Se validó la propuesta a través de un post test aplicado a los mismos estudiantes. Se concluye que, luego de aplicar la estrategia la motivación de los estudiantes aumentó.

Palabras clave: estrategia, etapa universitaria, motivación.

ABSTRACT

This study aims to implement a motivational strategy for students at the Ibero American Faculty of Psychotechnical Development (FIDS) who are beginning their university journey. The state of the art was developed using the cognitive theory proposed by Jean Piaget, which seeks to understand how a student's mind receives, organizes, stores, and retrieves information.

The methodology followed four phases: the first focused on theoretical foundations, the second diagnosed student's motivation levels, the third involved designing the motivational strategy, and the fourth implemented the strategy. The research follows a quantitative approach with a methodological design based on Hernández Sampieri. Data collection was conducted using the Motivation Assessment Scale (EMA), validated by experts, with 104 students participating in the pretest. Various methodological strategies were implemented, including gamification, inquiry-based learning (IBL), and active learning workshops, among others.

The proposal was validated through a posttest applied to the same students. The results indicate that after applying the strategy, students' motivation increased.

Keywords: *strategy, university stage, motivation.*

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD	ii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA	6
1.1. Descripción de los procesos cognitivos implicados en la motivación.....	9
1.2. Importancia de la memoria durante el proceso de motivación	20
1.3. Exploración de los factores cognitivos que influyen en la motivación	22
1.4. Relación entre los procesos cognitivos y la autorregulación del comportamiento motivado en contextos educativos.	27
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	38
2.1. Metodología de investigación.....	38
2.2. Métodos, técnicas e instrumento.....	39
2.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos	44
2.4. Propuesta de la investigación.....	47
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
CONCLUSIONES.....	78
RECOMENDACIONES	79
BIBLIOGRAFÍA	80
ANEXOS	111

INTRODUCCIÓN

La motivación es un tema con gran relevancia dentro de la educación, aunque la mayoría de los docentes no lo consideren dentro de su currículo o dentro de sus actividades de clase, es lo más importante. La motivación es el motivo a la razón que inspira a una persona a realizar alguna actividad específica. Muchas veces la preocupación de los docentes se basa únicamente en que los estudiantes aprueben su materia, sin preocuparse de cómo se sienten sus estudiantes, si realmente aprendieron y si relacionan ese aprendizaje con la vida diaria (Delgado et al., 2020). A continuación, se presentan antecedentes teóricos y prácticos, nacionales e internacionales que confirman la importancia de la motivación en la educación.

Una investigación realizada en Ecuador exploró los factores que influyen en la motivación de los estudiantes en diversos niveles educativos. El estudio destacó la importancia de las estrategias pedagógicas, el apoyo emocional de los docentes y el entorno familiar en el desarrollo de la motivación académica. Además, se identificaron barreras como la falta de recursos tecnológicos y el estrés asociado a las evaluaciones, que pueden disminuir el interés por el aprendizaje. Los resultados sugieren que la implementación de metodologías participativas, el fomento de una comunicación efectiva y la promoción del aprendizaje colaborativo pueden fortalecer significativamente la motivación estudiantil (Torneró & Campoverde, 2023).

La motivación educativa es un factor clave en el desempeño académico y la persistencia en los estudios. A través de la validación de la escala EME-E, se evidencia que la motivación intrínseca (como el interés genuino en aprender) y la extrínseca (como las recompensas externas) influyen significativamente en las actitudes y comportamientos de los estudiantes universitarios. El estudio resalta la necesidad de utilizar herramientas fiables para medir estos aspectos, facilitando la identificación de estrategias que promuevan un aprendizaje más comprometido y satisfactorio. Esta investigación aporta datos fundamentales para el diseño de programas educativos que fomenten la motivación en los contextos universitarios ecuatorianos (Hernández, 2015).

Las investigaciones internacionales han abordado ampliamente la motivación en estudiantes, destacando su papel esencial en el aprendizaje y el éxito académico. Por ejemplo, estudios realizados en Estados Unidos y Europa han identificado que la motivación intrínseca (interés personal y disfrute de la tarea) fomenta un aprendizaje más profundo y persistente, mientras que la motivación extrínseca (basada en recompensas externas) puede ser efectiva a corto plazo, pero menos sostenible a largo plazo (Montalván et al., 2020).

Además, investigaciones realizadas en un Instituto en España sobre la Teoría de la Autodeterminación subrayan la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación para fortalecer la motivación intrínseca en el aula. Por otro lado, estudios en Asia y América Latina destacan las diferencias culturales en los factores que influyen en la motivación, como las expectativas familiares y las presiones sociales. Estas investigaciones han sido clave para el desarrollo de estrategias educativas globales que buscan adaptar métodos de enseñanza a contextos culturales específicos y promover un aprendizaje más significativo (Durán et al., 2022).

En la actualidad, se ha observado que los estudiantes que se encuentran en la última etapa del colegio, cada vez, tienen menos ganas de luchar por sus objetivos o sueños personales, es decir, demuestran que no tienen motivación, ánimo o ganas de continuar sus estudios en la universidad. La motivación es la fuerza que impulsa a las personas a realizar cualquier tipo de actividad o a iniciar y mantener todos los proyectos que se proponga. Dentro de la educación la motivación que se aplica es extrínseca la cual hace referencia a los motivos que llevan a una persona a realizar determinado trabajo o actividad. En esta clase de motivación los incentivos o refuerzos, tanto positivos como negativos, son externos y se encuentran fuera del control de la persona (González et al., 2023).

En el instituto FIDS (Facultad Iberoamericana de desarrollo sicotécnico), se ha presenciado cada día, que los estudiantes se esfuerzan menos por aquello, que asisten a clases con muy poco ánimo, lo que se convierte en una problemática grave dentro de la educación, se dificulta el aprendizaje necesario durante la

preparación previo al ingreso a la universidad. Además, también afectará a la sociedad, debido a que, se podrá evidenciar en un futuro adultos que se conformaran con encontrar un trabajo de un salario mínimo, aumentando la mediocridad y la pobreza; la economía del país disminuiría en un gran porcentaje debido a que no existirán personas que quieran emprender y las grandes empresas quebrarían por la mala administración de los futuros herederos.

Es importante mencionar que el estudio, la ciencia y la investigación hacen a una persona que se desenvuelva de mejor manera dentro del campo laboral como en la sociedad. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que una profesión no siempre está relacionada con el éxito, de hecho, hay profesionales que no les gusta su carrera universitaria por lo que viven desgastados y desmotivados, generando problemas laborales como personales.

En la Facultad Iberoamericana de Desarrollo Sico-técnico (FIDS) se ha podido identificar el siguiente problema científico: ¿Cómo motivar a los estudiantes durante el proceso de preparación previo al ingreso de la universidad?

La idea por defender que se propuso en esta investigación es que la implementación de la estrategia motivacional permite incrementar la motivación a los estudiantes en etapa de ingreso a la universidad.

El objetivo general es implementar una estrategia motivacional para estudiantes de la Facultad Iberoamericana de Desarrollo Sico-técnico (FIDS) que inician la etapa universitaria y como objetivos específicos:

1. Fundamentar científicamente las diferentes estrategias motivacionales extrínsecas en los estudiantes.
2. Diagnosticar la situación actual del nivel de motivación durante la preparación para el ingreso a la universidad de los estudiantes del FIDS.
3. Diseñar las fases y actividades para la integración de la estrategia motivacional en los estudiantes del FIDS.

La investigación se realizó en dos momentos, se inició con un pretest, para conocer el nivel de motivación tanto extrínseca como intrínseca que poseían los estudiantes en ese momento y el nivel de desmotivación que presentaban los mismos, se aplicó la estrategia motivacional para aumentar la motivación y luego de aquello se aplicó el post- test con la finalidad de comprobar la funcionalidad de la estrategia, y de igual manera verificar si aumentaron o no los niveles de motivación.

Es importante mencionar que el pretest y el postest, se basaron en un instrumento validado por expertos, el cual es un cuestionario con un total de 28 preguntas, cada una con 5 ítems. Dentro del mismo, existen preguntas específicas que miden la motivación extrínseca, intrínseca y la desmotivación. Se trabajó con toda la población con un total de 104 estudiantes, los cuales tienen una edad promedio entre 17-19 años.

Aplicar estrategias motivadoras dentro del aula de clase es de vital importancia, hace del proceso de aprendizaje, un camino más fácil de recorrer. Un estudiante motivado, va a realizar de mejor manera sus tareas, va a poner mucha atención durante sus clases, va a comprender la asignatura desde otro punto de vista, pero, sobre todo, va a ser feliz durante su proceso de aprendizaje. Una clase motivada, un docente y un estudiante motivados, van a hacer del proceso de aprendizaje, un viaje divertido, que vale la pena vivirlo. Es importante aprender las diferentes asignaturas, pero es aún más importante, formar personas que amen lo que hagan, que cualquier carrera profesional que decidan en un futuro, lo hagan de manera motivada, para que puedan vivir una vida feliz (Rivera et al., 2023).

El ambiente de un preuniversitario se torna estresante, los estudiantes reciben clases de otra manera, en la mayoría de estos lugares lo más importante es el razonamiento que posee cada estudiante, sin embargo, en los colegios, los estudiantes están acostumbrados a seguir otras metodologías, como las de memorizar, las cuales no están mal, teniendo en cuenta que atrás de aquello, se recalca su aporte personal. Muchas veces en el colegio, es más importante una calificación, que en algunos casos se pudo obtener copiando, que el conocimiento en sí. Existen casos particulares de estudiantes que tienen muy buenas

calificaciones en sus colegios, pero que lamentablemente les cuesta aprobar un examen de ingreso a la universidad (Cevallos et al., 2019).

Por ello, la motivación en estos centros de estudio es muy importante, en general en cualquier lugar que se imparta enseñanzas y que existan estudiantes, es vital que haya motivación, esto apoya totalmente al estudiante y por consecuencia se lograría muchos objetivos, no solo planteados por el estudiante sino también por los docentes. La motivación facilita todo el proceso de aprendizaje, es decir, ayuda a comprender el tema al inicio, para que durante la clase se desarrolle ese aprendizaje de mejor manera y finalmente ese conocimiento adquirido llegue a causar un impacto en el estudiante en su vida diaria (Angulo et al., 2022).

Estudiantes motivados no solo mejoran dentro del aula de clase, sino en todo el aspecto de la vida. Una persona motivada va a elegir de manera adecuada su carrera profesional y va a esforzarse lo suficiente para cumplir su objetivo. La motivación no solo hace su trabajo en este proceso, sino en todo el trayecto de vida del estudiante, cuando ya haya conseguido un cupo en la universidad, será un motivo más para estudiar y aprobar sus niveles en la universidad hasta alcanzar la meta final, la graduación.

Luego de aquello, seguirá motivado para buscar un trabajo en donde se sienta bien para poder hacer lo que realmente le gusta (Castro, 2022). En conclusión, la motivación es la fuerza interna o externa de las personas para esforzarse y cumplir sus objetivos no solo profesionales sino también personales. Posteriormente se van a detallar conceptos, características y metodologías que influyen en la motivación en la educación.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

La importancia de la motivación de logro según investigaciones internacionales permitió la obtención de buenos resultados académicos, es así como lo importante para el estudiante es conseguir altas calificaciones en todas las asignaturas, intentar sacar mejores notas que los compañeros, así mismo tiene cualidades positivas para estudiar.

Para poder ser mejor estudiante no solo se requiere de un buen profesor con alta preparación académica, sino también de la motivación de logro que presente el estudiante (Cajusol & Rivas, 2021). La relación profesor-alumno también mediaba plenamente la influencia de la humildad del docente en las estrategias de regulación motivacional. Un análisis adicional también reveló que la mejora del interés situacional, el dominio del diálogo interno y la mejora de la importancia personal son las tres estrategias motivacionales más influenciadas por la humildad del docente y la relación profesor-alumno (Kwok et al., 2022).

Es importante continuar con el análisis sobre la motivación de todo tipo de estudiantes para prevenir el abandono académico, optimizar la empleabilidad de este y fomentar la mejora profesional futura del mismo (Rojas, 2023). La población adolescente y adultos jóvenes reportan tener altos niveles de satisfacción y apoyo social, de la misma forma, los niveles son altos en la percepción de autoeficacia académica y motivación académica, esto con el fin de que la meta no sea obtener un título nada más, sino educar personas felices, autónomas, que se relacionan con otros de forma efectiva y gratificante y que encuentran placer intrínseco a la hora de formarse en su futura profesión (Arroyo, 2023).

La motivación es uno de los conceptos psicológicos más importantes, tiene un impacto positivo en el aprendizaje y en el rendimiento académico, a la vez que estimula, apoya y dirige una actividad. El concepto de motivación se definiría como la fuerza interna que estimula el entusiasmo, la perseverancia y determina al individuo a actuar, pensar y continuar una conducta desde el momento en que fue elegida. Los estudiantes que están fuertemente interesados están motivados,

aprenden y tienen éxito. La motivación energiza el comportamiento de un individuo, guía el comportamiento hacia un objetivo específico, ayuda a acumular conocimientos, desarrolla la capacidad de comunicarse en la sociedad, aumenta el deseo de perseverar en las actividades, conduce al desempeño y desarrolla un sentido de disciplina en el individuo; estos conceptos se obtuvieron del estudio realizado por Glochner, (2020).

La implementación de acciones que fomentan el aprendizaje de habilidades y conocimiento en lo general y que, de manera puntual permitan trabajar motivación académica como factor de la conducta autorregulada en los programas educativos es algo realizable por los docentes en el programa curricular. El diseño de las sesiones de trabajo contempla los procesos que se busca el estudiante experimente en la situación de la actividad instructiva como son la planificación, la administración de tiempo y acciones, el automonitoreo y la autoevaluación, son acciones que el diseño de actividad instructiva contempla para que el estudiante realice las etapas del proceso con una participación activa orientado al aprendizaje manifestando el conocimiento o habilidad adquirida en el producto académico final de la actividad realizada, mostrando el uso de lo aprendido (Fraijo et al., 2023).

En resumen, las investigaciones señaladas afirman que la motivación juega un papel muy importante para mejorar el rendimiento académico en estudiantes, tanto la motivación extrínseca como intrínseca son indispensables durante este proceso. Cabe mencionar, que para que un estudiante se encuentre motivado depende de otros factores, como la relación que tiene con su entorno familiar, autoestima, factores cognitivos, su entorno social y su nivel económico.

En las investigación realizadas en Ecuador se encuentra la de Carvajal et al., (2024), en donde menciona que la motivación se relaciona significativamente con la mejora del rendimiento académico y la variabilidad de las distintas motivaciones tanto intrínseca como extrínseca subraya la importancia de reconocer y abordar las diferentes fuentes de motivación que impulsan a los estudiantes hacia la mejora del rendimiento académico. Medina et al., (2023), indica que los estudiantes disponen de una alta fuerza motivacional intrínseca como extrínseca que se encuentran

enfocadas por sus expectativas, sus aspiraciones y deseos de superación que los conducen hacia la búsqueda de información y desarrollo del aprendizaje universitario.

Las creencias de confianza al logro tanto de la vida cotidiana como de la académica inciden en la motivación académica de los estudiantes, además que la autoeficacia en cualquier nivel resulta ser un predictor significativo de la motivación escolar, pues logra explicar cerca del 20% del cambio de la varianza. Es decir, que el potenciar creencias de autoconfianza hacia un logro mejora la capacidad de rendimiento de la motivación para los estudiantes (Sánchez & Moreta, 2019).

La motivación académica influye sobre la estrategia de aprendizaje, y en general, sobre todas las dimensiones con una relación significativa, y si bien se utilizan asociaciones de ideas y recursos nemotécnicos para transformar la información recibida hacia un estado significativo y manejable, no representan recursos aprendidos desde las bases didácticas de las asignaturas, sino un procedimiento espontáneo asumido para la retención del contenido y el logro de un mejor desempeño académico.

La motivación por el estudio es un elemento imprescindible para el aprendizaje y el docente debe en su desempeño reconocer las características de sus estudiantes, sus intereses, metas, expectativas y necesidades, para con metodologías y ambientes de aprendizaje apropiados optimizar su trabajo y lograr un mejor desempeño en sus alumnos, expuesto en el rendimiento académico y su formación integral (Alfaro et al., 2023).

La relación que existe entre el uso de la tecnología y la motivación es evidente. Uno de los beneficios principales en el uso de la tecnología, es que facilitan el trabajo docente, permitiendo una constante comunicación entre sus actores; la implementación de las tecnologías de información y comunicación TIC dentro y fuera del aula son necesarias para los estudiantes y a su vez se identifican como un instrumento de motivación, resultado que se alcanzaría una vez que el docente

se decide a innovar su práctica de enseñanza para evitar clases monótonas (Cevallos et al., 2020).

En el ámbito educativo, la motivación es fundamental en el alumnado para lograr resultados de aprendizaje de manera efectiva, son principalmente las características personales las que establecen el grado de motivación del estudiante para desarrollar aprendizajes en el proceso educativo, por tal razón los profesores no descuidarán el trabajo motivacional relacionado con sus alumnos. Por tal razón, se explicaría que, en todo sistema educativo, en los procesos de aprendizaje, en el trabajo de aula, está presente de forma implícita o explícita una concepción de la motivación aplicada al trabajo académico (Barreno, 2018).

Para la realización del estado de la práctica, la teoría de aprendizaje que se eligió fue la cognitivista, creada por Jean Piaget, ésta pretende comprender cómo la mente de una estudiante recibe, organiza, guarda y recupera información. Esta teoría se centra en cómo los seres humanos desarrollan y construyen el conocimiento a través de la interacción activa con su entorno (Piaget, 1979).

En el salón de clases, el enfoque cognitivista proporciona contextos educativos beneficiosos que se desarrollan mediante actividades mentales interactivas, las cuales fomentan el pensamiento crítico de los estudiantes (TenHouten, 2023). Por ejemplo, al enfrentarse a preguntas que los invitan a reflexionar, los alumnos son guiados a ampliar sus horizontes más allá de su conocimiento actual en busca de soluciones (Mindus, 2023).

1.1. Descripción de los procesos cognitivos implicados en la motivación

La motivación se define como el entusiasmo por hacer algo. Es el "por qué" que hay detrás de cada acción. La motivación es la razón (o razones) para actuar o comportarse de una manera determinada, ayuda a establecer un objetivo y alcanzarlo (Devaki, 2021). En el ámbito educativo, la motivación ayuda a los niños y jóvenes a centrar su atención en un objetivo o resultado clave. De este modo, no se inmutan ante posibles distracciones y, por lo tanto, pueden mantener la atención

durante períodos más prolongados. Los estudiantes motivados muestran conductas orientadas a objetivos claros, toman la iniciativa, muestran resiliencia, aprovechan su curiosidad y se preocupan por su trabajo y lo respetan. Están capacitados para crear su propio recorrido de aprendizaje (Pendoley, 2023).

En el campo de la psicología educativa, la motivación se ha convertido en uno de los temas de mayor interés e investigación (Koenka, 2020). La palabra *movere* en latín, que significa moverse, es la raíz del término, la motivación es la fuerza que impulsa las acciones de las personas (Jansen et al., 2022). La comunidad científica generalmente define la motivación como "un proceso que inicia y mantiene una actividad dirigida a un objetivo específico" (Schunk & DiBenedetto, 2020). La investigación sobre la motivación en el ámbito académico busca comprender las razones detrás del comportamiento de los estudiantes y cómo este comportamiento influye en su aprendizaje y rendimiento (Urhahne & Wijnia, 2023).

Varias teorías importantes en la investigación sobre la motivación en la educación han sido establecidas para describir, explicar y predecir la dirección, el inicio, la intensidad y la persistencia de las conductas de aprendizaje (Kotera et al., 2023). La motivación es crucial para el aprendizaje, está vinculada a la disposición del alumno y su interés en el proceso de aprendizaje (Iqbal et al., 2023). Además, es un requisito previo para el aprendizaje y el logro, promueve la acción, sostiene y dirige el comportamiento de los estudiantes. Está asociada con emociones que, a su vez, afectan el funcionamiento de la memoria y el enfoque cognitivo (atención) (Albrecht & Karabenick, 2018).

Dentro de las teorías más importantes durante toda la historia en donde se ha utilizado la palabra "motivación" se inicia con la teoría del control motivacional de Hyland, (1988) donde se ocupa un sistema de circuitos de control organizados jerárquicamente para explicar la dirección y la intensidad del comportamiento orientado a objetivos. Locke, (1978) postuló un modelo integrado para las teorías de la motivación laboral, a partir de las necesidades, los valores y la personalidad, y los incentivos ambientales a través de la elección de objetivos y mediando los

mecanismos de objetivos y eficacia hasta el desempeño, los resultados, la satisfacción y el compromiso organizacional.

Murphy & Alexander, (2000) clasificaron los términos de motivación de logro en cuatro dominios: meta, interés, motivación intrínseca versus extrínseca y autoesquema. De Brabander & Martens, (2014) intentaron predecir la disposición de una persona para la acción principalmente a partir de valencias afectivas y cognitivas positivas y negativas en su modelo unificado de motivación específica para la realización de tareas.

Para Linnenbrink & Wormington, (2019) propusieron la competencia percibida, los valores de la tarea y las metas de logro como categorías esenciales para estudiar la motivación orientada a la persona desde una perspectiva integradora. Hattie et al., (2020) agruparon varios modelos de motivación en torno a los componentes esenciales de los factores personales (subdivididos en factores propios, sociales y cognitivos), atributos de la tarea, objetivos, costos percibidos y beneficios. Finalmente, Fong, (2022) desarrolló el modelo de motivación dentro de varios contextos culturalizados para comprender las dinámicas educativas, sociales, orientadas al futuro y socioculturales que afectan la motivación de los estudiantes en un contexto de pandemia.

La motivación en los primeros años de los estudiantes es muy importante, durante esta etapa se tiene la oportunidad de convertir a los niños en aprendices seguros, resilientes y capaces de aprender durante toda la vida. Desde una edad temprana, los niños aprenden sobre el mundo que los rodea a través de la curiosidad (Charchaoui et al., 2017). Muchos enfoques para los primeros años, como el enfoque de la curiosidad, aprovechan el interés innato de los niños por su entorno. Sin embargo, a medida que los niños crecen, este afán por descubrir y aprender no es tan frecuente. En cambio, muchos buscan recompensas externas como un mecanismo que los ayude a lograr sus objetivos. Estos dos impulsores del comportamiento son la motivación intrínseca y la extrínseca (Jonathan García, 2019).

La motivación intrínseca es una voluntad propia de aprender, quienes están motivados intrínsecamente no necesitan sanciones ni recompensas que les ayuden a orientar sus esfuerzos. Los niños muy pequeños suelen estar motivados intrínsecamente de forma natural y se dejan llevar por su curiosidad innata (Fernández, 2021). Esta forma de motivación suele fomentar que los alumnos sean más eficientes y tengan más éxito en el aula; los niños que están motivados intrínsecamente tienen un proceso de aprendizaje mucho mejor en comparación a los niños que no disponen de esta motivación. De hecho, la motivación intrínseca suele ser una de las herramientas más potentes del rendimiento académico (Peña et al., 2022).

Dentro de la motivación intrínseca se encuentra la motivación por competencias y aprendizaje también conocida como motivación por el aprendizaje, la cual afirma que las personas están motivadas más por el proceso en sí que por la recompensa al final (A. González & Ortiz, 2023). La razón es que las personas que están motivadas por la motivación por competencias están literalmente motivadas por el acto de aprender o mejorar a medida que avanzan hacia la finalización de una meta o tarea en lugar del destino en sí. Este es un motivador extremadamente valioso que se utiliza en cualquier estrategia motivacional (Lotsman et al., 2022).

Un ejemplo de este tipo de motivación es cuando los estudiantes desean aprender por el simple hecho de saber y conocer cómo realizar alguna actividad específica, muy aparte de la calificación o nota que va a obtener, lo importante de este tipo de motivación es el deseo de aprender para sentirse bien con uno mismo (Santander & Schreiber, 2022). Un desafío muy grande en la educación, por lo general los docentes únicamente se centran en las calificaciones y en muchos de los casos, estas no reflejan el conocimiento del estudiante; en lugar de preocuparse por las calificaciones los docentes tienen que tener en cuenta incentivar el deseo de aprender propio de cada estudiante respetando los gustos de cada uno (González et al., 2023).

La motivación basada en la actitud se refiere al tipo de motivación que se cultiva a través del deseo de cambiar la forma de pensar y sentir; las personas que están

motivadas por la actitud participan en acciones e interacciones con la intención de hacer que ellos mismos y las personas que los rodean se sientan mejor, incentivando el positivismo (Rietveldt & Vera, 2012). Por ejemplo, si alguna persona está motivada para trabajar para una organización sin fines de lucro o para ser voluntario en un comedor de beneficencia porque hacer que las personas se sientan bien lo hace sentir bien, está motivado por un cambio de actitud. Este tipo de motivación será aplicado por los docentes, el hacer sentir bien a sus estudiantes será un motivo de felicidad para que los mismos se sientan bien (Oleksii et al., 2019).

La motivación de logro afirma que las personas están impulsadas por el deseo de perseguir y alcanzar objetivos específicos. Las personas que se dejan llevar por este tipo de motivación desean el logro de una tarea o meta en sí, y no necesariamente por la recompensa que conlleva. Cuando los estudiantes tienen este tipo de motivación se habla de una automotivación y que se encuentran orientados al proceso, lo que significa que se valora el proceso de mejorar más que el resultado final en sí (Carrasco, 2020). Si bien el logro de una meta parecería una recompensa externa, en realidad este tipo de motivación es en gran medida interna. Esto indicaría que a la persona no le interesa una recompensa como el dinero, sino más bien el sentimiento de logro que obtiene cuando completa una tarea valiosa (Salvador, 2021).

Muchos estudiantes se sienten motivados por la creatividad o por el impulso innato de la expresión creativa, cuando la motivación es el deseo de expresarte, estás aprovechando la motivación creativa. Algunos ejemplos de este tipo de motivación son las cosas que impulsan a crear, como la motivación para escribir un libro, actuar en una película, tocar la guitarra, crear un producto o iniciar un negocio. La motivación creativa suele manifestarse como un sentimiento interno que necesita ser expresado (Rodríguez & Arlandis, 2023).

La mayoría de los estudiantes experimentan una disminución de la motivación intrínseca durante la adolescencia, mantener viva esa sed de aprendizaje en los niños sería una tarea difícil (Gutiérrez et al., 2020). No son solo los entornos de

aprendizaje y las metodologías empleadas en las escuelas lo que ayuda a inspirar la motivación intrínseca: la crianza, la biología, la edad, el género, el bienestar y las relaciones con los compañeros también pueden afectar el grado en que los estudiantes se sienten comprometidos con su aprendizaje (Arenas, 2020).

Por lo contrario, la motivación extrínseca se define como el deseo de los estudiantes de participar en actividades con el fin de obtener algo diferente de la tarea en sí. Las prácticas de motivación extrínseca incluyen medallas para los ganadores de una carrera, chocolate por buena asistencia, tiempo extra de descanso por comportamiento positivo, es decir, este tipo de motivación está acompañada de algún tipo de recompensa, caso contrario, el estudiante no tiene ningún motivo para realizar alguna actividad o tarea (Pradas, 2018).

Dentro de la motivación extrínseca se hablaría de la motivación por incentivos, a diferencia de la motivación por logros, en este tipo de motivación los estudiantes se motivan más por la recompensa que por el logro de la meta en sí (Cristancho & Corredor, 2023). En lugar de estar motivados por la realización de una tarea, quienes están motivados por incentivos se ven obligados a actuar debido a una recompensa esperada y en muchas ocasiones específicas. Por ejemplo, en varias ocasiones los padres de familia tienden a premiar a sus hijos cuando los mismos tienen buenas calificaciones, por lo que ellos, van a tener buenas calificaciones solamente por los regalos que reciben por parte de su familia, sin embargo, la motivación por incentivos no es algo malo (Singueza et al., 2019).

La motivación por miedo es un tipo de motivación que utiliza las consecuencias para impulsar a las personas a la acción, en este caso se consideraría una "motivación negativa" en el sentido de que las personas no se encuentran motivadas por una recompensa, sino por evitar algún tipo de dolor o de consecuencias (López et al., 2023). Este tipo de motivación es muy evidente en los estudiantes que van a ingresar al colegio o que sufren ese cambio de primaria a secundaria, los primeros comentarios que reciben es que dentro del colegio existen supletorios y que hay la posibilidad incluso de perder el año (García et al., 2022).

Los seres humanos se consideran criaturas sociales, y la motivación social, también conocida como motivación de afiliación, establece que las personas están motivadas por factores sociales como la pertenencia y la aceptación. Los humanos poseen un deseo innato de conectarse unos con otros, y la motivación social hace buscar conexiones contribuyendo a un grupo social. Si bien parecería motivador interno, la aceptación es a menudo el factor motivador, que no es algo que pueda complacerse por sí mismo (Domínguez & Pino, 2014).

La psicología evolutiva afirma que todos los humanos se encuentran motivados por estos factores sociales. Por esta razón, es importante buscar siempre nuevas conexiones, que los estudiantes encuentren un grupo de personas que les amen y les acepten podría motivarles significativamente y dar como resultado una verdadera felicidad (Sáez, 2021).

Es posible estimular la motivación intrínseca a través de medios extrínsecos. Esto sería particularmente eficaz para estudiantes con necesidades particulares o estudiantes descontentos, cuyos antecedentes, relaciones o experiencia educativa previa han dado como resultado una falta de confianza en el sistema (Arenas et al., 2022). Sin embargo, una vez que este proceso de motivación extrínseca a través de recompensas se vuelve habitual, resultaría difícil diferenciar el éxito de los elogios y las recompensas, la actitud del individuo queda controlada únicamente por el estímulo. Algunos estudios sugieren que si no existe un deseo genuino que impulse a los individuos a participar en la actividad, entonces el aprendizaje profundo será limitado (Adell et al., 2019).

El profesor Frédéric Guay, experto en motivación de la Universidad Laval de Québec, afirma: "En lugar de centrarse en las recompensas, hay que centrarse en la calidad de la relación con los estudiantes. Los estudiantes que consideran importante el aprendizaje, aunque no lo disfruten, obtendrán el mismo tipo de resultados positivos que los que tienen una gran motivación intrínseca". Guay sugiere que los educadores tienen la obligación de animar a los niños a expresar sus emociones y compartir sus experiencias en relación con el aprendizaje. Sus

respuestas pueden utilizarse para ayudar a los profesores a redefinir su práctica y, por tanto, mejorar la experiencia de aprendizaje de todos los alumnos (Guay, 2022).

La percepción es un aspecto fundamental dentro del proceso de aprendizaje que se refiere a la forma en que los estudiantes interpretan y dan sentido al mundo que los rodea. Implica el proceso de recibir, seleccionar, organizar e interpretar información del entorno, influyendo en la forma en que los individuos comprenden y responden a diversos estímulos (Calder & Staw, 1975).

Es un proceso subjetivo e individualizado que se encuentra determinada por las características y experiencias únicas de cada individuo, lo que genera diferencias en la forma en que las personas perciben una misma situación. Está influenciada por factores como sesgos cognitivos, estereotipos, emociones y antecedentes culturales. La percepción también es un proceso continuo y dinámico que se vería influenciado por nueva información y retroalimentación (Martínez & Mendoza, 2022).

Las percepciones individuales moldean las actitudes, creencias y comportamientos de los empleados dentro de una organización. Las percepciones positivas de justicia, apoyo y oportunidades pueden mejorar la motivación, la satisfacción y el compromiso de los estudiantes. Por otro lado, las percepciones negativas pueden conducir a la desmotivación, la resistencia al cambio y un menor compromiso organizacional (Castaño et al., 2015).

Todas las acciones tienen motivaciones, en la mayoría de los casos los estados mentales que motivan las acciones son deseos. El deseo de tomar un helado, por ejemplo, podría motivar el acto de hacerlo. Aunque es probable que los estados perceptivos desempeñen un papel importante en dicha acción, su papel no es, por lo general, motivador. El hecho de tomar el helado dependería de que la persona lo observe, pero el estado perceptivo de verlo no es lo que impulsa la acción. Es más bien el deseo de comerlo lo que lleva la fuerza motivadora (McClelland & Jorba, 2023).

En muchos casos, ver el helado sería el estado que inicia una acción, pero en este caso el estado perceptivo actúa en función de la motivación que se tiene, en lugar de que el estado perceptivo en sí constituya una motivación (Medina & Giler, 2023). Es decir, la percepción dice cómo son las cosas, pero no decide qué hacer. Es tentador pensar que esta teoría se aplica en todos los casos, es decir, que ningún estado perceptivo es motivador. Sin embargo, hay algunas experiencias perceptivas que si pueden motivar a actuar (Mendaña & López, 2021).

Las emociones pueden tener un impacto significativo en la percepción. Los docentes serán conscientes del estado emocional de sus estudiantes y de cómo afectaría sus percepciones y comportamiento. Los docentes emocionalmente inteligentes pueden gestionar eficazmente sus propias emociones, reconocer y responder a las emociones de sus estudiantes, creando un entorno de aprendizaje más positivo y solidario (Porras, 2023).

Para aumentar la motivación en los estudiantes, es importante considerar el papel de la percepción social en el proceso de aprendizaje. La percepción social, según, es la capacidad de leer las expresiones faciales, el lenguaje corporal y el tono de otras personas para captar cómo se sienten (Chacón & Jayo, 2021). Las conclusiones del alumnado sobre lo que sus docentes esperan de ellos afectan en gran medida su motivación (González, 2023).

La percepción social en la mayoría de los estudiantes suele ser deficiente; los estereotipos que influyen en el actuar o en el sentir como la edad, raza o género, pueden afectar la percepción social. Alguien que piensa que las mujeres están irracionalmente enojadas asumiría que las quejas de la estudiante son irracionales y no vale la pena tomarlas en serio (Estevan et al., 2018).

El alumnado suele equivocarse en cuanto a la percepción que tienen de sí mismos. Muchas personas sobreestiman o subestiman sus habilidades y capacidades, lo que afecta a su motivación para afrontar un desafío. Las personas también se perciben a sí mismas como normales (Regueiro et al., 2015). Los alumnos desmotivados que realizan un trabajo indiferente pueden estar convencidos de que

todos son holgazanes como ellos. Esta percepción los alienta a continuar con su conducta, por ello, el papel del docente es indispensable para cambiar esta percepción y de esta manera construir un grupo de estudiantes con una buena percepción de sí mismos (Galvez et al., 2020).

En general la percepción juega un papel crucial en la motivación, influye en cómo se interpreta el entorno, las experiencias y, en consecuencia, cómo se sienten los estudiantes y por ende lo que les impulsa a actuar (García et al., 2023). La relación entre la percepción y la motivación está ligada con la interpretación de la realidad, la percepción es la manera en que se interpreta la información que se recibe del mundo que nos rodea (Sagredo & Castelló, 2019). Si el estudiante percibe una tarea como desafiante pero alcanzable, esto motivaría para asumirla. Por el contrario, si la percibe demasiado difícil o imposible, es probable que le desmotive (Grajeda & Cangahuala, 2019).

Influye también la percepción de la autoeficacia, creer en la propia capacidad para realizar una tarea influye directamente en la motivación, cuando el alumno percibe que tiene las habilidades necesarias para lograr algo, es más probable que se sienta motivado a intentarlo (Salinas et al., 2022). Esta percepción de autoeficacia está vinculada con la confianza y el éxito previo en tareas similares. La percepción del entorno y las oportunidades es clave, la manera en que los estudiantes perciben el entorno también afecta a la motivación (Tinta, 2020).

Un ambiente percibido como estimulante, con apoyo social y recursos adecuados, suele ser muy motivador. En cambio, un entorno percibido como hostil o sin oportunidades desmotivaría a la persona. En base a eso por lo general las aulas de clases serán decoradas para lograr un ambiente motivador (Vargas et al., 2023). La influencia de los sesgos perceptuales como el optimismo o el pesimismo, influyen en la motivación.

Por ejemplo, un estudiante optimista podría percibir los fracasos como oportunidades de aprendizaje y mantenerse motivado, mientras que una persona con un sesgo pesimista podría desmotivarse ante los mismos fracasos (Jiménez et

al., 2019). En resumen, la percepción influye en la motivación al determinar cómo cada estudiante interpreta sus capacidades, su entorno y las posibles recompensas o consecuencias de sus acciones. Cambiar la forma en que los estudiantes perciben estas variables sería una herramienta poderosa para aumentar o ajustar la motivación (Morales et al., 2019).

La motivación en relación con la capacidad de atención se refiere a cómo la motivación influiría y modula los procesos de atención. Las investigaciones han demostrado que la motivación mejoraría la atención y el rendimiento en las tareas. Los estímulos motivacionales, como las recompensas, pueden provocar respuestas adaptativas y dar forma a la percepción y la atención. Se ha observado que la motivación positiva, en forma de recompensa monetaria anticipada, influiría en el sesgo de atención y reducir la negligencia (Robinson et al., 2012).

En la investigación realizada por Calccot, (2013) se afirma que la motivación es una poderosa fuerza impulsora detrás de la búsqueda de objetivos en la vida diaria de las personas, por lo que existe dos estados motivacionales opuestos que subyacen en gran parte del comportamiento, los cuales son el acercamiento , que hace referencia al impulso de moverse hacia; y la evitación , que se centra en el impulso de alejarse.

El tipo de motivación que se siente tendría un impacto dramático en aquello a lo que presta atención, lo que a su vez afecta a las decisiones y acciones. Esta investigación muestra que la motivación de evitación mejoraría los cambios en la atención cuando estos cambios son frecuentes o predecibles, mientras que la motivación de aproximación ayuda a responder a eventos poco frecuentes o inesperados. Este resultado es importante porque demuestra que, al considerar la relación entre la motivación y la atención, también es importante considerar el contexto y la situación.

Este hallazgo también tiene implicaciones para la vida cotidiana, porque las metas generalmente se pueden enmarcar en términos de aproximación y de evitación. Por ejemplo, conducir al trabajo estaría motivado por el deseo de evitar llegar tarde o

de llegar a una reunión interesante. Por lo tanto, el encuadre motivacional se utilizaría para lograr una atención más flexible o enfocada según el contexto ambiental.

En la investigación realizada por Cochrane, (2023) se dice que una característica importante en los seres humanos es que nuestras diversas motivaciones compiten por el control de su comportamiento, incluido el comportamiento mental como imaginar y prestar atención. En gran parte, esta competencia se decide mediante la estimulación del afecto: los aspectos intrínsecamente placenteros o desagradables de la experiencia. En este artículo se afirma que el sistema motivación-afecto controla un subtipo de atención llamado "atención de alerta" para traer varias metas y estímulos a la conciencia y así priorizar esos contenidos para la acción.

La atención como precursor de la motivación explica que para que una persona se sienta motivada hacia una tarea, primero debe prestar atención a esa tarea o a los estímulos relacionados. La atención actúa como un filtro que selecciona la información relevante, lo que permite que una persona se enfoque en lo que es importante y, en consecuencia, desarrolle interés y motivación hacia esa actividad (Sánchez & Maldonado, 2023).

La motivación dirige la atención, cuando una persona está motivada, su atención se enfoca naturalmente en los aspectos de la tarea que son relevantes para sus objetivos. Por ejemplo, alguien motivado por el deseo de aprender prestará más atención a los detalles y se involucrará más activamente (Reina, 2021). Por lo contrario, la falta de atención reduciría la motivación, las distracciones o la falta de concentración pueden desviar el foco de la tarea, lo que reduce el compromiso y, en última instancia, la motivación para continuar (Del Río et al., 2014).

1.2. Importancia de la memoria durante el proceso de motivación

La memoria es fundamental para el funcionamiento general de la vida diaria. Se utiliza para recordar un número de teléfono, recordar ir al supermercado o incluso

reconocer a miembros de la familia; sin embargo, existen muchos factores externos que afectan el rendimiento de la memoria. Al hacer uso de estos factores externos, las personas pueden aprender y recordar nueva información de manera más efectiva, y el rendimiento de la memoria refuerza en aquellos que pueden tener factores adicionales que obstaculizan el procesamiento de la memoria (Grogan et al., 2022).

La mayoría de los modelos de memorización y procesamiento de información se dividen en múltiples partes que consisten en codificación, consolidación y recuperación; la codificación es el proceso mediante el cual se adquiere información y luego se transfiere de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo, mientras que la recuperación es lo contrario, la información se toma o se recupera de la memoria a largo plazo y vuelve a la memoria de trabajo para ser manipulada y utilizada. La consolidación es el proceso que ocurre durante un período de tiempo después de la codificación en el que la información cambia de su estado nuevo y frágil a recuerdos más permanentes y solidificados (Wenger, 2022).

La motivación es fundamental para el comportamiento humano, afecta en las decisiones, en las experiencias y, en consecuencia, lo que se codifica y se recuerda. A menudo se experimenta la facilidad para recordar algo que las personas están motivados a hacer (por ejemplo, armar el árbol de navidad), pero dificultad para recordar algo en donde no existe motivación a hacer (por ejemplo, completar tareas tediosas en la escuela) (Murty & Dickerson, 2017).

Existen varias teorías que describen diversos factores que pueden mejorar el rendimiento de la memoria como la emoción, la dopamina y simplemente las diferencias individuales (Duan et al., 2020). El efecto que tiene la emoción sobre la memoria ha sido bien documentado por Shigemune et al., (2010) que examinó los efectos de la motivación y la emoción simultáneamente en su relación con la memoria utilizando un diseño experimental; en donde a los participantes se les mostraron imágenes para que las memorizaran y se les dijo que les harían la prueba en 24 horas.

Descubrieron que el rendimiento de la memoria de los participantes en la condición de valencia emocional negativa era significativamente mejor que la condición de valencia emocional neutra, y el rendimiento de la memoria de la condición de recompensa monetaria alta era significativamente mejor que la condición de recompensa monetaria baja, pero no hubo interacción entre valencia emocional y recompensa monetaria.

Landsiedel & Williams, (2020) lograron utilizar la motivación extrínseca para mejorar significativamente el rendimiento de la memoria de las personas con trastorno del espectro autista (TEA) hasta niveles casi neurotípicos. Dehn et al., (2020) pudieron demostrar un efecto significativo de la motivación sobre la memoria entre un grupo de pacientes con trastorno depresivo mayor (TDM), lo que sugiere la posible eficacia de una intervención basada en la motivación. Estos hallazgos sirven como ejemplos clave de cuán bien se podría poner en práctica la investigación en esta área.

1.3. Exploración de los factores cognitivos que influyen en la motivación

Existen muchos factores cognitivos en la motivación, los cuales son las metas, la mentalidad, la motivación internalizada y las expectativas; y todos son vitales para el éxito académico, individualmente como estudiantes y colectivamente para una clase.

Lloyd & Hastings, (2009) indicaron que “la motivación gira en torno al logro de ciertas metas que influyen tanto en las elecciones que hacen las personas como en las consecuencias que encuentran reforzadas, los objetivos de las personas también influyen en su procesamiento cognitivo”. En cualquier momento, los objetivos centrales son una prioridad. Así como las personas tienen principios rectores en su vida (es decir, la honestidad es la mejor política o robar está mal), estos objetivos fundamentales permanecen constantes. Por ejemplo, a medida que los estudiantes avanzan en su carrera universitaria, reconocen esta experiencia universitaria como un camino hacia la edad adulta, con objetivos finales más allá del aula (Madan, 2017).

Los objetivos profesionales, que son importantes para muchos, la mayoría de las veces a los niños se les pregunta qué les gustaría ser cuando sean grandes. En la universidad, los estudiantes seleccionan carreras para determinar sus carreras. Luego, como profesionales en activo, establecen objetivos de progresión profesional, como convertirse en supervisor, gerente o ejecutivo en un campo en particular. El logro de estos objetivos dependería de una serie de factores (título, salario, sensación de logro, etc.) que, en última instancia, generan una sensación de satisfacción y logro. Todos estos tipos de objetivos se consideran motivacionales, son impulsados a pasar de un curso de acción particular a otro que es intencionalmente diferente (Jácome et al., 2023).

Al desarrollar objetivos en el aula, Kovach, (2018) mediante su investigación sugieren lo siguiente: los objetivos estarán bien definidos, ser específicos, prácticos y desafiantes. Además, proporcionar las fechas de vencimiento por adelantado y brindar retroalimentación oportuna que agregue valor al intercambio. El estudiante saldrá del encuentro sintiéndose seguro de que podrá replicar la tarea con un mejor resultado. Esta investigación proporcionaría orientación a los nuevos educadores sobre cómo organizar una clase y crear naturalmente una atmósfera motivadora dentro del ambiente del aula.

La mentalidad es la fuerza impulsora fundamental detrás de lo que se hace y por qué se lo hace. La mentalidad influye en las motivaciones y permea todos los ámbitos de la vida, desde lo académico hasta lo deportivo, pasando por el arte, el empleo y las relaciones personales. La mentalidad y la motivación son verdaderos barómetros de la felicidad. Si bien lo que significa la felicidad varía de persona a persona, una mentalidad de crecimiento con las motivaciones intrínsecas adecuadas conduciendo a las personas a ella con mayor facilidad y regularidad (Caluori, 2014).

El enfoque en los factores extrínsecos, como la riqueza, la imagen y el estatus, son indicativos de una mentalidad fija y de personas que, estadísticamente, están menos felices consigo mismas y con sus vidas. Centran su mentalidad y motivación en recompensas extrínsecas y sienten la necesidad de demostrar su valía una y

otra vez, sin que les quede ningún sentimiento real de satisfacción (Betsy, 2018). Sin embargo, el enfoque en los factores intrínsecos, como el crecimiento, las relaciones con la familia y los amigos y el deseo de ayudar (comunidad), son indicativos de una mentalidad de crecimiento. Estas personas son exponencialmente más felices consigo mismas y con sus vidas. Tienen ganas de vivir y aprender, son resilientes con regularidad y se recuperan rápidamente de la adversidad. Las personas con una mentalidad de crecimiento encuentran un propósito y autonomía en sus actividades intencionales (Yu & McLellan, 2020).

Espinoza & Gamonet, (2023) emplearon el término “mentalidad” para describir un constructo teórico en una escala que va desde fijo (completamente estable) hasta crecimiento (totalmente impresionable). Este concepto analiza las actitudes, opiniones, valores y creencias inherentes de cada uno para comprender su perspectiva. De esta manera se obtendría una mejor comprensión de la interpretación de los propios resultados (éxito o fracaso).

Gutshall, (2013) realizó un estudio con 238 docentes mediante una encuesta con lápiz y papel que incluía el espectro de mentalidades de tres ítems de Dweck y Henderson (1989). Los resultados del estudio demostraron que el 62% de los profesores poseía una mentalidad de crecimiento, mientras que el 26% mantenía una mentalidad fija. El 12% restante tenía una mentalidad neutral. Mediante un análisis más detallado, hubo una fuerte correlación entre la mentalidad de los docentes y las calificaciones de la mentalidad en los escenarios de los estudiantes. Además, se concluye que los docentes con mentalidad de crecimiento promovieron una mentalidad de crecimiento en los estudiantes; permitiendo así que las técnicas basadas en la motivación en el aula sean efectivas.

La motivación intrínseca es un tema importante en la educación. Los profesores y los diseñadores de programas de enseñanza se esfuerzan por desarrollar entornos de aprendizaje que sean intrínsecamente gratificantes. Lamentablemente, muchos paradigmas tradicionales sugieren que la mayoría de los estudiantes encuentran aburrido el aprendizaje, por lo que se los incentivarán extrínsecamente para que realicen actividades educativas (DeCaro et al., 2015). Una actividad es

intrínsecamente motivadora si “la gente participa en ella por el placer de realizarla, en lugar de para recibir una recompensa externa o evitar un castigo externo”. Las palabras divertido, interesante, cautivador, agradable e intrínsecamente motivador se utilizan indistintamente para describir dichas actividades (Sheldon et al., 2022).

Las expectativas son creencias sobre los resultados futuros: lo que se "espera" que suceda en realidad, las personas basan gran parte de su vida en expectativas, aunque no siempre se piense en ello. Pero, por ejemplo, si se acepta un trabajo se espera o la expectativa es recibir un sueldo de manera oportuna y acordada previamente; si ocurre lo contrario, resultaría ser extremadamente desmotivador. Entonces, de la misma manera, las personas se motivan para realizar cualquier actividad pero se motivan aún más cuando la expectativa que tienen en mente produce buenos resultados, porque estos pueden ser totalmente placenteros y satisfactorios (Abdul et al., 2019).

Las expectativas y la motivación están estrechamente entrelazadas y las expectativas desempeñan un papel importante en la configuración del nivel de motivación de un individuo, para comprender aquello, la teoría de la motivación de las expectativas explica la relación entre expectativas y motivación propuesta por (Vroom, 2007). Según esta teoría, la motivación está determinada por la creencia de un individuo en tres componentes: expectativa, en donde la creencia de que el esfuerzo de uno conducirá al nivel de desempeño deseado.

Si las personas creen que sus esfuerzos conducirán al éxito, estarán más motivadas para intentarlo; instrumentalidad, la creencia de que un desempeño exitoso conducirá a los resultados o recompensas deseados. Si los individuos esperan que alcanzar las metas de desempeño genere recompensas, su motivación aumenta; valencia, el valor que un individuo otorga a las recompensas de un resultado. Si la recompensa esperada es deseable, la motivación para lograr el objetivo es mayor (Husniyawati & Wulandari, 2016).

Las expectativas pueden crear una profecía autocumplida, donde creer en un resultado positivo mejoraría la motivación, lo que lleva a un mayor esfuerzo y, en

consecuencia, a un mejor desempeño. Por el contrario, las expectativas negativas pueden disminuir la motivación, lo que resulta en un menor desempeño (Mora et al., 2022). Es importante establecer objetivos específicos y alcanzables debido a que crea una expectativa clara de cómo será el éxito, lo que aumenta la motivación. Cuando las metas están alineadas con las expectativas personales y se perciben como alcanzables, es más probable que las personas se sientan motivadas para trabajar hacia ellas (Adil & Ab, 2019).

La autoeficacia, o la creencia en la propia capacidad para realizar una tarea, influye significativamente en la motivación. Una mayor autoeficacia se alinea con mayores expectativas de éxito, lo que aumenta la motivación. Por el contrario, una baja autoeficacia reduciría las expectativas y la motivación (Young Kim et al., 2023). La retroalimentación ayuda a ajustar las expectativas, lo que aumenta o disminuye la motivación. La retroalimentación positiva tiende a aumentar las expectativas y la motivación, mientras que la retroalimentación negativa reduciría las expectativas, a menos que sea constructiva y ayude a ajustar las estrategias hacia la mejora (Ragona et al., 2023).

Las expectativas establecidas por la sociedad, los pares y las culturas organizacionales pueden influir en la motivación individual. Por ejemplo, un entorno de apoyo que establezca expectativas altas pero alcanzables fomentaría la motivación, mientras que las expectativas negativas o poco realistas pueden desmotivar (Meng & Wu, 2017). Las expectativas desempeñan un papel crucial a la hora de influir en la motivación al dar forma a las creencias sobre la probabilidad de éxito, el valor de las recompensas y la capacidad personal. Gestionar las expectativas, establecer objetivos realistas y proporcionar comentarios constructivos son estrategias esenciales para mejorar la motivación (Latorre et al., 2022).

En la investigación realizada por Manzano et al., (2021) en donde su objetivo es mostrar la relación entre las expectativas académicas futuras y los conceptos de motivación, necesidades psicológicas básicas, clima social escolar y responsabilidad. Además, se analizaron las posibles diferencias en las expectativas

en función del género y la etapa educativa. En este estudio participaron un total de 984 estudiantes de educación primaria y secundaria. Los resultados mostraron que el grupo con expectativas futuras más altas (realizar un grado o formación profesional de grado superior) presentó diferencias estadísticas respecto al grupo con expectativas futuras más bajas (acabar estudios de secundaria obligatoria o formación profesional básica y comenzar a trabajar) y expectativas medias (realizar un bachillerato o formación profesional de grado medio) en lo que respecta a la motivación autónoma, la satisfacción de necesidades psicológicas, el clima escolar y docente y la responsabilidad social y personal.

El grupo con menores expectativas presentó valores superiores respecto a los otros dos grupos en cuanto a desmotivación. Además, las mujeres y los niños de primaria presentaron mayores expectativas académicas futuras. En conclusión, la promoción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autónoma, la responsabilidad personal y social y el clima social escolar se relacionan con mayores expectativas académicas, y la mejora de estas variables cobra especial importancia en el caso de los niños y los estudiantes de secundaria que podrían tener mayor probabilidad de abandonar los estudios.

1.4.Relación entre los procesos cognitivos y la autorregulación del comportamiento motivado en contextos educativos.

La relación entre los procesos cognitivos y la autorregulación de la conducta motivada es crucial en contextos educativos, influye directamente en el aprendizaje, el rendimiento y el éxito académico general de los estudiantes. Los procesos cognitivos son las actividades mentales que ayudan a los estudiantes a adquirir conocimientos, tomar decisiones, resolver problemas y regular su conducta de aprendizaje (Martin et al., 2007).

Los procesos cognitivos clave involucrados en la autorregulación del comportamiento motivado incluyen; metacognición, que implica conciencia y control sobre los propios procesos de aprendizaje, incluida la planificación, el seguimiento y la evaluación del progreso. Las habilidades metacognitivas permiten a los

estudiantes establecer metas, seleccionar estrategias y ajustar esfuerzos para mantener el rumbo, mejorando la motivación (Liebenberg & Tucker, 2022).

La capacidad de centrar la atención en tareas relevantes e ignorar las distracciones es fundamental para la autorregulación. Mantener la atención ayuda a mantener la motivación y la perseverancia en tareas académicas desafiantes. La memoria y procesamiento de la información, el uso eficaz de la memoria y las estrategias de procesamiento de la información, como resumir, organizar y elaborar la información, ayuda a los estudiantes a aprender de manera más eficiente, lo que a su vez aumenta su motivación para participar en actividades de aprendizaje (Vohs & Baumeister, 2004).

La reevaluación cognitiva, implica reinterpretar las experiencias académicas negativas de una manera más positiva o constructiva, ayudando a mantener la motivación. Por ejemplo, ver una mala puntuación en un examen como una oportunidad de crecimiento en lugar de un fracaso fomenta la perseverancia (Pangestuti et al., 2019).

El aprendizaje autorregulado es un proceso en el que los estudiantes toman control de su propio aprendizaje mediante el establecimiento de objetivos, la planificación estratégica, el autocontrol y la autorreflexión (McDermott & Egwuatu, 2019). Los componentes de este aprendizaje que están influenciados por los procesos cognitivos incluyen; el establecimiento de metas, en donde los estudiantes establecen metas específicas, alcanzables y desafiantes basadas en sus evaluaciones cognitivas de sus habilidades (Holmes, 2000).

El establecimiento eficaz de objetivos dirige la motivación y el esfuerzo hacia los resultados académicos deseados. La planificación estratégica, en donde la elección de estrategias de aprendizaje apropiadas como la autoevaluación depende de procesos cognitivos como la resolución de problemas y la toma de decisiones, que ayudan a regular el comportamiento hacia el logro de metas (Hahnel et al., 2015).

El autocontrol y evaluación son indispensables. Evaluar continuamente el propio progreso ayuda a reconocer cuándo las estrategias son efectivas o cuándo se necesitan ajustes (Monteleone, 2011).

Esta evaluación cognitiva continua ayuda a mantener o ajustar la motivación. Reflexionar sobre desempeños pasados permite a los estudiantes hacer juicios cognitivos sobre su aprendizaje, que pueden influir en el comportamiento y la motivación futuros. Las reflexiones positivas suelen aumentar la motivación, mientras que las negativas pueden conducir a ajustes de estrategia (Sarma & Mariam, 2020).

Las creencias motivacionales, como la autoeficacia, el valor de la tarea y la orientación a objetivos, están estrechamente relacionadas con los procesos cognitivos. Uno de ellos, es la autoeficacia, en donde las creencias altas de autoeficacia, alimentadas por evaluaciones cognitivas de éxitos pasados, mejoran la motivación y la voluntad de autorregular el aprendizaje (Yang, 2021). Cuando los estudiantes perciben cognitivamente una tarea como valiosa (útil, interesante o importante), aumenta su motivación para regular su comportamiento y persistir (F. Herrera et al., 2004).

Las emociones impactan significativamente en la autorregulación y la motivación. Los procesos cognitivos como la reevaluación, la distracción o la concentración en resultados positivos pueden ayudar a los estudiantes a gestionar emociones como la ansiedad, la frustración o el aburrimiento, lo que a su vez influye en su comportamiento motivado (Alles, 2019). La retroalimentación ayuda a los estudiantes a ajustar cognitivamente sus estrategias y expectativas, lo que afecta la autorregulación. La retroalimentación constructiva mejora la reflexión y la adaptación cognitiva, animando a los estudiantes a permanecer motivados y persistir a través de los desafíos (García, 2018).

Los procesos cognitivos y la autorregulación de la conducta motivada están profundamente interconectados en los contextos educativos. La autorregulación eficaz depende de la capacidad de establecer objetivos, planificar, monitorear y

reflexionar, todo lo cual tiene sus raíces en procesos cognitivos (García, 2022). Mejorar estas habilidades cognitivas en los estudiantes conduciría a una mejor autorregulación, una mayor motivación y, en última instancia, mejores resultados académicos (Salgado et al., 2022).

La teoría de la carga cognitiva es una teoría de la instrucción basada en la arquitectura cognitiva humana, la cual supone que, a diferencia del conocimiento biológicamente primario, que se adquiere fácilmente y de forma autónoma en circunstancias normales, el conocimiento biológicamente secundario se adquiere generalmente a través de interacciones con otros (Sweller, 2008) y requiere un procesamiento consciente de la información en la memoria de trabajo y la alineación con la información ya codificada y almacenada en la memoria de largo plazo.

Debido a esto, el aprendizaje de un profesor sería más o menos efectivo en función de cómo la información presentada al alumno afecta a la memoria de trabajo y cómo interactúa con la memoria de largo plazo (Cowan, 2010). Los recursos de la memoria de trabajo son limitados, y cuando se exceden, es poco probable que se produzca el aprendizaje porque hay menos recursos cognitivos disponibles para procesar la información y codificarla en la memoria de largo plazo (Baddeley, 2012).

La teoría de la carga cognitiva ha producido una gama de efectos robustos basados en la prueba de hipótesis derivadas de las características y limitaciones de la arquitectura cognitiva humana, especialmente las limitaciones de la capacidad de la memoria de trabajo.

Los efectos se relacionan con la carga de información en la memoria de trabajo, que se clasifica como carga cognitiva intrínseca, cuando se relaciona con la tarea en cuestión y contribuye al aprendizaje, o carga cognitiva extraña, cuando consume la memoria de trabajo sin contribuir al aprendizaje (Evans et al., 2024). Por ejemplo, el efecto de atención dividida se refiere a la necesidad de buscar e integrar información de diferentes ubicaciones (por ejemplo, tanto de un diagrama como de una explicación textual), que es extraña porque la búsqueda e integración

no contribuye al aprendizaje como tal; en contraste, el material integrado visualmente libera recursos de la memoria de trabajo para comprender y codificar información (Schunk & DiBenedetto, 2020).

La teoría de la autodeterminación SDT es una teoría de la motivación humana, en donde se explican la motivación, el desarrollo y el bienestar psicológico, dos mecanismos clave se relacionan con la motivación y el aprendizaje (Ryan & Deci, 2000). El primero se ocupa de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía. La satisfacción de estas necesidades proporciona los nutrientes necesarios para el crecimiento psicológico, la integración y el florecimiento. El segundo es un continuo de motivación y regulación conductual (Botella & Ramos, 2019).

El continuo va desde la motivación, una ausencia de motivación, pasando por la motivación controlada, donde la conducta se percibe como regulada por fuerzas externas, hasta la motivación autónoma, donde la conducta se percibe como regulada (Moreno, 2006). Se dice que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas facilita la internalización de las razones para estudiar y promueve la autorregulación autónoma, mientras que la frustración de las necesidades psicológicas básicas conduce a una regulación más controlada y a la desconexión (Albor & Rodríguez, 2022).

La teoría cognitiva social es una perspectiva psicológica sobre el funcionamiento humano que enfatiza el papel crítico que desempeña el entorno social en la motivación, el aprendizaje y la autorregulación (Sánchez et al., 2020). Debido a que existen diferentes perspectivas teóricas cognitivas sociales. Las primeras concepciones de la teoría cognitiva social, que a menudo se denominaban “teorías del aprendizaje social”, enfatizaban la importancia de la motivación y las variables sociales en el comportamiento humano. Por ejemplo, la teoría de Rotter incluía dos variables de motivación importantes: la expectativa, definida como la creencia de un individuo sobre la probabilidad de que se produzca un refuerzo particular después de una conducta específica, y el valor del refuerzo, o cuánto deseaban los

individuos un resultado particular en relación con otros resultados potenciales (Rotter, 2021).

Cuando los estudiantes participan en el aprendizaje autorregulado (AAR), participan activamente en el proceso y utilizan de forma intencionada una serie de estrategias para regular su propio aprendizaje. El AAR implica un proceso cíclico de planificación, seguimiento, control y reflexión que ayuda a los estudiantes a alcanzar sus objetivos académicos. Muchos investigadores han propuesto que los estudiantes pueden autorregular deliberadamente varios aspectos de su aprendizaje, explícitamente hay cuatro áreas diferentes que los estudiantes pueden gestionar de forma intencionada: cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto (Kim et al., 2020).

Uno de los objetivos más importantes de la educación se ha convertido en ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades de autorregulación que mejoren el aprendizaje durante los años escolares (Schunk, 2005). Al continuar su educación, los estudiantes aumentan sus oportunidades de tener una carrera mejor remunerada y más satisfactoria. También es el componente clave para mediar el éxito en la mayoría de los entornos de aprendizaje.

Los estudiantes que se definen como “autorregulados” participan de manera proactiva en el proceso de aprendizaje: emocional, motivacional y cognitivamente (Pintrich & Zusho, 2002). Estos estudiantes auto activan y autodirigen esfuerzos para adquirir conocimientos y habilidades mediante la implementación de estrategias específicas en lugar de simplemente reaccionar pasivamente a las instrucciones de sus maestros (Sahranavard et al., 2018).

La autorregulación durante la adolescencia se ha interpretado de diversas maneras. En general, la autorregulación durante la adolescencia implica la capacidad del joven de funcionar como un individuo autónomo (Gros & Cano, 2021). Una característica clave de la autonomía es la capacidad de tomar decisiones apropiadas. Un individuo autorregulado establece objetivos alcanzables y toma las medidas adecuadas para lograrlos, utilizando sus recursos sin dejar de ser

consciente de sus limitaciones (Llanto & Canta, 2022). Estos individuos muestran control sobre sus procesos psicológicos y capacidad de adaptación a su entorno. La autorregulación académica se define como el aprendizaje autorregulado, es decir, los procesos motivacionales y conductuales que permiten a los individuos activar y mantener cogniciones, conductas y emociones de manera sistemática para lograr sus propios objetivos de aprendizaje (Llana et al., 2019).

Los factores motivacionales juegan un papel crucial en la autorregulación del comportamiento en el ámbito educativo. La autorregulación implica que los estudiantes sean capaces de gestionar sus pensamientos, emociones y acciones para alcanzar sus metas académicas. Estos factores motivacionales influyen en la forma en que los estudiantes se automotivan, establecen metas, eligen estrategias y perseveran ante desafíos (García & Cruz, 2013).

La autoeficacia se refiere a la creencia de un individuo en su capacidad para realizar tareas específicas con éxito. Los estudiantes con alta autoeficacia tienden a establecer metas más ambiciosas, a utilizar estrategias de aprendizaje efectivas y a persistir frente a dificultades, lo que mejora su autorregulación. Por otro lado, una baja autoeficacia llevaría a la evitación de tareas difíciles y a una menor autorregulación (Santi et al., 2018).

El tipo y la claridad de las metas que los estudiantes se establecen influyen directamente en su autorregulación. Existen las metas de aprendizaje (maestría), que se encuentran orientadas al desarrollo de habilidades y conocimientos. Estas metas fomentan una autorregulación efectiva porque los estudiantes se enfocan en el aprendizaje y en la mejora continua, independientemente del resultado inmediato (Villada et al., 2019).

Las metas de rendimiento (desempeño), las cuales están centradas en demostrar habilidades o evitar pareceres incompetentes. Pueden motivar la autorregulación, pero si los estudiantes se enfocan demasiado en evitar el fracaso, pueden desarrollar comportamientos como la procrastinación o el abandono (Herrera & Flórez, 2020).

Las expectativas sobre la probabilidad de éxito influyen en la motivación y, por ende, en la autorregulación. Los estudiantes que esperan tener éxito tienden a invertir más esfuerzo, usar estrategias efectivas y persistir en las tareas, mientras que aquellos con bajas expectativas de éxito pueden desmotivarse y autorregularse de manera deficiente (Ferrando, 2022). La motivación intrínseca se refiere a la participación en una actividad por el propio interés o placer que genera. Cuando los estudiantes están intrínsecamente motivados, es más probable que se involucren en procesos de autorregulación como la autoevaluación y la búsqueda de retroalimentación, porque disfrutan del proceso de aprendizaje (Mosquera & Vallejo, 2016).

La autoestima y el autoconcepto académico influyen en la disposición de los estudiantes a autorregularse. Un autoconcepto académico positivo fomenta la persistencia y la disposición a enfrentarse a desafíos, mientras que una baja autoestima lleva a la evitación y a una autorregulación deficiente (Castellanos & Reyes, 2015). Las emociones, como la ansiedad, la frustración o el entusiasmo, pueden influir en la autorregulación. Los estudiantes que son capaces de gestionar sus emociones mediante estrategias cognitivas, como la reestructuración cognitiva o la autoafirmación, están mejor equipados para autorregular su comportamiento y mantener la motivación (Ríos & Mosca, 2022).

Los factores motivacionales influyen profundamente en la autorregulación del comportamiento en contextos educativos, determinando cómo los estudiantes establecen metas, seleccionan estrategias y perseveran ante los desafíos. Promover un entorno educativo que refuerce la autoeficacia, el valor de la tarea, las expectativas de éxito y la motivación intrínseca es fundamental para desarrollar habilidades autorreguladas en los estudiantes y mejorar su aprendizaje y rendimiento académico (De Jesús & Sainz, 2022).

Las estrategias cognitivas son herramientas esenciales que ayudan a los estudiantes a regular su conducta, gestionar su aprendizaje y alcanzar sus metas académicas en contextos educativos. Estas estrategias mejoran la autoconciencia,

el control sobre los procesos de pensamiento y la capacidad de ajustar las acciones para alinearlas con los resultados deseados (Schunk & DiBenedetto, 2020).

Establecer objetivos específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con plazos determinados (SMART) ayuda a los estudiantes a centrar sus esfuerzos y mantener la motivación. El establecimiento de objetivos suele ir acompañado de la planificación, que implica dividir las tareas en pasos manejables y determinar el mejor enfoque para completarlas (Junaštková, 2024). Esta estrategia fomenta la autorregulación al proporcionar una hoja de ruta clara, mejorar el enfoque y permitir a los estudiantes realizar un seguimiento de su progreso.

El autocontrol implica comprobar periódicamente el propio comportamiento y desempeño con respecto a los objetivos establecidos. La autoevaluación permite a los estudiantes reflexionar sobre su comprensión, habilidades y progreso. Técnicas como llevar diarios de aprendizaje, listas de verificación o registros de progreso ayudan a los estudiantes a estar conscientes de sus acciones, identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias en consecuencia (Vosniadou et al., 2024).

La metacognición se refiere a "pensar sobre el pensamiento" e implica ser consciente y controlar los procesos cognitivos. Las estrategias metacognitivas clave incluyen: Planificación, en donde se determina lo que se hará antes de comenzar una tarea. Monitoreo: en donde se realiza un seguimiento de la comprensión y el progreso durante el proceso de aprendizaje. Evaluar: para reflexionar sobre la efectividad de las estrategias utilizadas y el desempeño general después de completar una tarea. Estas estrategias ayudan a los estudiantes a convertirse en estudiantes más estratégicos, deliberados y reflexivos, mejorando su autorregulación (Pino, 2014).

La reevaluación cognitiva implica cambiar la forma en que un estudiante piensa sobre una situación desafiante para manejar mejor las emociones. Por ejemplo, ver una tarea difícil como una oportunidad de aprendizaje en lugar de una amenaza reduciría la ansiedad y mantener la motivación. Las estrategias de regulación de las emociones, como la respiración profunda, el diálogo interno positivo o centrarse

en el panorama general, ayudan a los estudiantes a gestionar las emociones que pueden alterar el comportamiento autorregulado (Brenner, 2022).

La gestión eficaz del tiempo ayuda a los estudiantes a priorizar las tareas, asignar suficiente tiempo para estudiar y evitar la procrastinación. Técnicas como la creación de horarios, el uso de cronómetros y el establecimiento de fechas límite ayudan a los estudiantes a administrar su tiempo de manera eficiente, manteniéndolos encaminados y reduciendo el estrés (Zhao & Johnson, 2012). Las estrategias organizativas como la toma de notas, el resumen de información, los mapas mentales y el uso de organizadores gráficos ayudan a estructurar los materiales de aprendizaje de una manera que sea más fácil de entender y recordar. Organizar la información reduce la carga cognitiva, permitiendo a los estudiantes centrarse en autorregular sus procesos de aprendizaje (Bezner et al., 2017).

La auto instrucción implica que los estudiantes hablen ellos mismos sobre tareas o actividades de aprendizaje, a menudo utilizando frases guía o señales. Esta estrategia ayuda a los estudiantes a concentrarse en los pasos necesarios para completar una tarea, mantener la atención y persistir frente a los desafíos (Hsieh & Huang, 2020). Enseñar a los estudiantes enfoques estructurados para la resolución de problemas, como la estrategia IDEAL (Identificar el problema, Definir el problema, Explorar posibles estrategias, Actuar sobre la estrategia, Mirar hacia atrás y evaluar), promueve la autorregulación. Estas estrategias alientan a los estudiantes a abordar las tareas de manera sistemática, tomar decisiones reflexivas y adaptar su comportamiento en función de los resultados (Paris & Winograd, 2003).

La elaboración implica conectar nueva información con conocimientos previos, lo que mejora la comprensión y la retención. Alentar a los estudiantes a hacer preguntas, hacer predicciones y analizar críticamente el contenido les ayuda a involucrarse más profundamente con el material y a autorregular sus esfuerzos de aprendizaje (Huang, 2020). Alentar a los estudiantes a buscar activamente comentarios de los profesores, compañeros o mediante la autoevaluación les permite ajustar sus estrategias de aprendizaje basándose en aportes constructivos.

Reconocer cuándo buscar ayuda y saber cómo pedirla son aspectos críticos de la autorregulación, que ayudan a los estudiantes a superar obstáculos y mantener el progreso (López et al., 2009).

Las estrategias cognitivas son herramientas poderosas para promover la autorregulación del comportamiento en contextos educativos. Al dotar a los estudiantes de habilidades como el establecimiento de objetivos, el autocontrol, la metacognición y la gestión del tiempo, los educadores pueden ayudarlos a convertirse en estudiantes más independientes, motivados y eficaces. La incorporación de estas estrategias en el aula fomenta un enfoque proactivo del aprendizaje, lo que permite a los estudiantes tomar el control de su éxito académico (Gewerc et al., 2023).

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Metodología de investigación

En esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, porque se recolectaron datos para comprobar o rechazar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y comprobar o crear teorías. Para este tipo de enfoque la objetividad es la única manera de alcanzar el conocimiento, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza de este; para crear una concepción lineal de la investigación a través de una de una estrategia deductiva. El objeto de estudio es el elemento singular empírico, en este caso, la motivación, en donde se sostiene que, al existir relación de independencia entre el sujeto y el objeto, el investigador tiene una perspectiva desde afuera.

Esta investigación es cuantitativa porque además se acoge al proceso metodológico de Hernández Sampieri, una guía ampliamente reconocida para la realización de investigaciones científicas y académicas, la cual propone diferentes etapas. Este proceso metodológico es ampliamente utilizado en la investigación científica y se detalla en su obra "Metodología de la Investigación". Este libro ofrece una guía para realizar investigaciones de manera sistemática y organizada. Se inicia con el planteamiento del problema, en donde se delimita el problema que se va a investigar, se establecen los objetivos, es decir, que se pretende lograr con la investigación y se explica la importancia del tema que se eligió (Sampieri, 2014).

Por otra parte, se buscó medir de forma objetiva el impacto de la estrategia en variables específicas, como los niveles de motivación académica o el desempeño inicial de los estudiantes. Este enfoque permitió recopilar datos numéricos mediante instrumentos estandarizados, como cuestionarios y evaluaciones, para analizar estadísticamente los resultados con el fin de identificar patrones, relaciones o diferencias significativas entre grupos, lo que facilita evaluar la efectividad de la estrategia y generalizar los hallazgos a una población más amplia.

Según Ramos (2021), el diseño cuasiexperimental tiene dos subniveles que corresponden a la variable independiente que son: la intervención que se realiza a un grupo experimental; y sin intervención a un grupo control. La principal característica de la aplicación de este diseño en la investigación es que no se asigna de manera aleatoria a los grupos de intervención. En consecuencia, se trabaja con dos grupos establecidos a los cuales se aplicó la estrategia motivacional. Se realizó mediciones antes (pretest) y después (postest), para evaluar el impacto en la motivación académica.

La investigación es descriptiva que tiene como objetivo describir las características fundamentales del tema que se está estudiando, en este caso, describir las características de motivación, y como aumentar la misma en los estudiantes.

La población de estudio está conformada por estudiantes, entre 17, 18 y 19 años, que asisten al curso preuniversitario de las asignaturas de Química y Biología en la Facultad Iberoamericana de Desarrollo Sicotécnico (FIDS), a 104 estudiantes a los que se aplicó el pretest y a 101 estudiantes a los que se aplicó el postest, 101 porque no contestaron el test. En el periodo académico 2023- 2024.

2.2. Métodos, técnicas e instrumento

Se utilizó como técnica la entrevista y como instrumentos cuestionarios, ficha de observación, entre otras. Para realizar el levantamiento de datos antes y después del proyecto, se analizan estos datos mediante técnicas estadísticas para interpretar en donde se comparan los resultados obtenidos con otras investigaciones y teorías bibliográficas.

El proceso metodológico es cíclico y puede requerir revisiones en varias etapas para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados. Es una herramienta fundamental para garantizar que la investigación se realice de manera rigurosa y sistemática (Sampieri, 2014).

La metodología de trabajo de esta investigación se fundamentó en 3 fases, las cuales se detallan a continuación:

Fase 1: Para la presente investigación se analizó alrededor de 50 artículos científicos los cuales concluyeron que la motivación es indispensable en el proceso de aprendizaje.

Fase 2: Durante la fase de diagnóstico se utilizó la prueba de EMA el cual mide la motivación extrínseca e intrínseca de manera óptima y confiable.

Fase 3: Se construyó una estrategia innovadora de motivación para estudiantes que van a ingresar a la universidad, en base a la interpretación de resultados del diagnóstico.

A continuación, se muestra en la siguiente tabla la Planificación de fases, métodos, técnicas e instrumentos.

Tabla 1. Planificación de fases, métodos, técnicas e instrumentos

Fases	Método	Técnica	Instrumentos
Fase 1. Fundamentación teórica práctica. En esta fase se analizaron 50 artículos científicos y se estudió la teoría educativa cognitivista por Jean Piaget	Documental	Análisis de contenido	Artículos científicos
Fase 2. Diagnóstico del nivel de motivación extrínseca e intrínseca en estudiantes que van a rendir la prueba para el ingreso a la universidad, empleando la prueba EMA aplicado a 105 estudiantes de 18-19 años del preuniversitario FIDS.	Cuantitativo	Instrumento EMA	Encuesta
Fase 3. Diseño de la estrategia innovadora para aumentar la motivación en estudiantes que van a ingresar a la universidad.	Teoría VARK	Estrategia de motivación	Metas Ejemplos de la vida real Música Videos
Fase 4. Puesta en marcha la estrategia motivacional	Cuantitativo	Test EMA para comprobar	Guía didáctica de la estrategia innovadora de motivación

Fuente: elaboración propia

Se aplicó el Test de Evaluación de la Motivación Académica (EMA), para medir las diferentes dimensiones de la motivación y comprender mejor las razones y el grado de interés de los estudiantes en diferentes contextos académicos. Aunque hay varias versiones y adaptaciones de la escala EMA (Soto et al., 2023), generalmente, las dimensiones evaluadas incluyen:

Motivación intrínseca:

Se refiere a la motivación que proviene del propio interés o placer en la actividad académica. Los estudiantes con alta motivación intrínseca suelen estar más comprometidos, interesados y disfrutan del aprendizaje por sí mismo (Flores, 2023).

Motivación extrínseca:

Esta dimensión evalúa la motivación derivada de recompensas externas, como calificaciones, reconocimiento, premios, o el deseo de evitar consecuencias negativas. La motivación extrínseca se divide en subcategorías como:

- Regulación externa: motivación impulsada por recompensas externas.
- Regulación introyectada: motivación para evitar culpa o vergüenza.
- Regulación identificada: motivación por valores personales.
- Regulación integrada: motivación alineada con la identidad personal.

Desmotivación

Mide la falta de motivación o interés en las actividades académicas. Los estudiantes con alta desmotivación pueden sentirse desconectados, desinteresados o sin un sentido claro de propósito académico (Romero et al., 2020).

Interpretación del test

Para interpretar las puntuaciones en estas dimensiones, puedes considerar lo siguiente:

Puntuaciones altas

En la motivación intrínseca, una puntuación alta indica un interés genuino por el aprendizaje y el placer de las actividades académicas.

En la motivación extrínseca, puntuaciones altas pueden sugerir que el estudiante está motivado por recompensas externas, pero no necesariamente porque disfrute del aprendizaje en sí mismo.

En la desmotivación, una puntuación alta es motivo de preocupación, indica un nivel bajo de interés y compromiso con los estudios (Souza et al., 2021).

Puntuaciones bajas

En la motivación intrínseca, una puntuación baja sugiere que el estudiante puede no encontrar placer en las actividades académicas. En la motivación extrínseca, una puntuación baja sería positiva si la motivación intrínseca es alta, o negativa si el estudiante carece tanto de motivación intrínseca como extrínseca (Torres, 2018).

En la desmotivación, una puntuación baja es un buen indicio, muestra que el estudiante está motivado de alguna forma, ya sea intrínseca o extrínseca.

Para obtener interpretaciones precisas y conclusiones confiables, es importante seguir las directrices y el manual del test de EMA que estés utilizando, las puntuaciones y las dimensiones exactas varían según la versión y el contexto del test. Siempre es útil complementar el análisis con observaciones directas y otros métodos de evaluación para obtener un panorama más completo de la motivación del estudiante (Ludeña, 2022).

2.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez de los instrumentos utilizados para medir la efectividad de una **estrategia motivacional para estudiantes que inician la etapa universitaria** puede evaluarse mediante el coeficiente **Alfa de Cronbach**, el cual mide la consistencia interna de un instrumento, asegurando que las preguntas o ítems relacionados con la motivación académica midan de manera coherente el mismo constructo. Un valor de Alfa de Cronbach superior a 0.70 indica una fiabilidad aceptable, mientras que valores mayores a 0.80 reflejan una alta consistencia interna de la estrategia como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Niveles de fiabilidad del instrumento Test de Evaluación de la Motivación Académica (EMA)

Momentos	Estadísticas de fiabilidad	
	Alfa de Cronbach	N de elementos
Pretest	0.934	28
Postest	0.893	28

Fuente: elaboración propia

El análisis de la tabla muestra que el Test de Evaluación de la Motivación Académica (EMA) utilizado en esta investigación tiene una excelente confiabilidad, con valores de Alfa de Cronbach de 0.934 en el pretest y 0.893 en el postest, lo que indica una alta consistencia interna y capacidad de medir de manera confiable los constructos relacionados con la motivación académica de los estudiantes. Aunque los valores son ligeramente más altos en el pretest, ambos se consideran excelentes, lo que respalda la adecuación del instrumento en ambos momentos de medición, y la estructura de este se mantuvo constante a lo largo del estudio con 28 ítems. Estos resultados demuestran que el Test EMA es un instrumento altamente confiable para evaluar la motivación de los estudiantes participantes.

El grupo investigado se conforma por 104 estudiantes son estudiantes de entre 17 y 19 años, todos tienen el mismo objetivo ingresar a la universidad en primera instancia en el pretest y la misma población se utilizó para el pretest, este grupo

poblacional experimentan una serie de características psicológicas que están influenciadas tanto por su etapa de desarrollo como por el contexto académico (Abd et al., 2018). Estas características incluyen aspectos cognitivos, emocionales y sociales que impactan su rendimiento y su comportamiento. Durante esta etapa, los adolescentes exploran sus valores, intereses y metas personales; definen su identidad en términos de quiénes son y qué desean en su vida futura (Ruiz et al., 2020).

Estos jóvenes buscan autonomía, desean tomar decisiones y asumir la responsabilidad de sus actos, esto puede reflejarse en el deseo de independencia de la familia, la autoridad y otras figuras de poder (Öksüzoğlu & Timur, 2022). Sin embargo, necesitan un equilibrio, aún dependen emocionalmente de su entorno familiar y social. A esta edad, el desarrollo cognitivo ha alcanzado un nivel donde los mismos pueden pensar de manera más abstracta y crítica; pueden razonar sobre conceptos complejos, evaluar diversas perspectivas y anticipar consecuencias (Lee et al., 2019). Estas habilidades son útiles para aprobar el examen de ingreso a la universidad y prepararse en el preuniversitario, donde se requieren mayores habilidades analíticas y de resolución de problemas (Radchikova & Sorokova, 2023).

La transición hacia la educación superior o la vida laboral genera ansiedad y preocupación sobre el futuro. El rendimiento académico, la elección de una carrera y la presión por alcanzar el éxito son factores de estrés. Esto puede manifestarse en inseguridad, dudas y en algunos casos, ansiedad; por ello la importancia de la motivación durante esta etapa (Pasquale et al., 2013)

La identidad institucional en la que se trabajó es la Facultad Iberoamericana de Desarrollo Sicotécnico (FIDS) fue fundado con la visión de convertirse en un referente educativo en la ciudad de Ambato, ofreciendo una preparación integral y de alta calidad para estudiantes que buscan alcanzar sus metas académicas. Bajo la dirección del Dr. Fernando Moreano, su gerente general, la institución ha destacado por su compromiso con la excelencia educativa y el acompañamiento

personalizado a cada estudiante. Ubicado estratégicamente en el centro de la ciudad, en la intersección de las calles Cevallos y Unidad Nacional, frente al Banco del Pacífico, el preuniversitario FIDS cuenta con instalaciones modernas y recursos tecnológicos avanzados.

Su enfoque pedagógico combina métodos innovadores con una sólida formación en valores, logrando que sus estudiantes no solo se destaquen en pruebas de ingreso a universidades, sino que también se formen como ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad.

Misión

Preuniversitario *Fids High Quality* es una empresa privada de entrenamiento y capacitación para estudiantes preuniversitarios, universitarios y profesionales, cuyas acciones están encaminadas a generar bienestar humano con el objeto de desarrollar las destrezas cognitivas y psico aptitudinales a su máximo nivel, utilizando personal altamente calificado con las más avanzadas herramientas tecnológico – educativas.

Visión

Preuniversitario Fids High Quality se convertirá en una década en la más grande, prestigiosa y sólida empresa de capacitación privada del país permitiendo que más de 1`000.000 alumnos/as eleven su rendimiento escolar al punto que sus resultados sean cognitivos – creadores, proponiéndonos alcanzar con ellos el 100% de rendimiento escolar con el 100% de satisfacción a partir de la experiencia en nuestras aulas

2.4. Propuesta de la investigación

Tema:

Estrategia motivacional para estudiantes que inician la etapa preuniversitaria

Introducción

Esta propuesta busca que los estudiantes de primer ingreso universitario desarrollen una motivación sólida, habilidades de adaptación y estrategias de autorregulación que los preparen para una trayectoria universitaria exitosa. Al aplicar técnicas personalizadas y ofrecer acompañamiento, los estudiantes podrán adaptarse de forma más eficiente a las exigencias de la vida universitaria, manteniéndose motivados y comprometidos con su aprendizaje (Salamea & Cedillo, 2021).

Esta estrategia motivacional se basa en el Aprendizaje Significativo de David Ausubel que postula que los estudiantes aprenden mejor cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera lógica y relevante con sus conocimientos previos (Yépez, 2011). En lugar de memorizar conceptos, los estudiantes construyen nuevos significados al integrar la información en su estructura cognitiva existente. La metodología basada en el aprendizaje significativo de Ausubel ayuda a que los estudiantes construyan un conocimiento más profundo y relevante, aumentando su motivación y compromiso hacia el estudio (Hamida et al., 2022).

Al conectar los conocimientos previos con el contenido nuevo y emplear estrategias de aplicación práctica, esta metodología no solo facilita el aprendizaje, sino que también promueve un sentido de propósito en el estudiante. De esta forma, los estudiantes de primer ingreso pueden adaptarse de manera efectiva a la vida universitaria y desarrollar una motivación duradera para su trayectoria académica (Frazzon, 2016).

Integrar la teoría VARK en esta estrategia motivacional basada en el aprendizaje significativo ayuda a personalizar la experiencia de los estudiantes, conectando sus estilos de aprendizaje con actividades que les permiten comprender y relacionar el conocimiento de manera efectiva (Avendaño et al., 2019). Esta combinación de VARK y el aprendizaje significativo de Ausubel permite una metodología de motivación adaptativa y orientada a fortalecer el compromiso y el éxito académico de los estudiantes en la universidad (Rosas et al., 2019).

Objetivo general

- Diseñar las fases y actividades para la integración de la estrategia motivacional en los estudiantes del FIDS.

Objetivos específicos

- Seleccionar las actividades para la integración de la estrategia motivacional en los estudiantes de la Facultad Iberoamericana de Desarrollo Sicotécnico (FIDS).
- Implementar actividades que ayuden a los estudiantes a reconocer la relevancia de sus estudios universitarios, conectando sus intereses y aspiraciones personales con los beneficios de la educación superior.
- Evaluar la eficacia de las fases y actividades para la integración de la estrategia motivacional en los estudiantes de la Facultad Iberoamericana de Desarrollo Sicotécnico (FIDS).

Beneficiarios

Los beneficiarios directos son los estudiantes preuniversitarios que se encuentran en la etapa de transición entre la educación media superior y la universidad, los cuales requieren apoyo para adaptarse al nuevo entorno académico, desarrollar autoconfianza y motivarse hacia el aprendizaje y el logro de sus metas (Real, 2023). Los beneficiarios indirectos son los padres, madres o tutores que experimentan la transición junto con los estudiantes y se benefician al verlos mejor preparados,

confiados y motivados (Nivela et al., 2021). Los docentes también son beneficiarios debido a que recibirán estudiantes con mayor disposición para el aprendizaje, mejor adaptados y con menos necesidades de intervención en aspectos motivacionales (Peralta, 2023).

La universidad, también se beneficia al recibir estudiantes mejor preparados para afrontar el entorno académico, incrementará sus tasas de retención, éxito académico y adaptación estudiantil (Medel et al., 2022). La sociedad en general en un futuro se beneficiará de profesionistas más comprometidos, preparados y motivados para contribuir a su desarrollo. Este enfoque asegura que tanto los actores involucrados directamente como los que forman parte del sistema educativo y social perciban los beneficios de esta estrategia (Secadas, 2023).

Estructura de la propuesta

Para el desarrollo de la propuesta se siguieron 3 fases,

Fase 1: selección y diseño de estrategias

Fase 2: Implementación de Estrategias Motivacionales (11)

Fase 3: Seguimiento y evaluación

En cada fase se realizaron algunas actividades para la elaboración de la propuesta como se detalla a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 3. Esquema de la propuesta de innovación

Fases	Procedimiento	Recursos
Fase 1. Selección y diseño de la estrategia	Se seleccionaron once estrategias, cada estrategia está compuesta por: tema de la estrategia, introducción, objetivo, recursos, desarrollo de la estrategia y la evaluación de la estrategia con la ficha o una rúbrica según el caso.	- Libros - Artículos científicos
Fase 2. Implementación de Estrategias Motivacionales	- Se solicitó el permiso correspondiente al director de la institución FIDS. - Se socializó con los estudiantes acerca de la motivación para	- Charlas - Ejemplos de la vida real - Taller de estrategias de estudio - Talleres de autoconfianza

Fase 3. Seguimiento y evaluación	prepararlos para la estrategia.	
	<ul style="list-style-type: none"> - Se planificaron las clases de química y biología para tomar 30 minutos de cada hora y aplicar la estrategia. - Las diferentes actividades que tiene la estrategia se aplicaron 2 veces por semana, específicamente los días martes y jueves. 	- Rúbrica
	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje Basado en la Imaginación (ABI), Gamificación, Taller con aprendizaje activo, Análisis reflexivo guiado, Encuentro inspirador con reflexión participativa, Metodología SMART para Fijación de Metas, Exploración Virtual Guiada, Círculo de diálogo; estas estrategias de evaluaron a través de una rúbrica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica Creativa de Visualización, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Basado en el Debate; estas estrategias se evaluaron a través de una ficha de observación. 	- Ficha de observación

Fuente: Modificado a partir de Medel et al., (2022).

Desarrollo práctico de la propuesta

ESTRATEGIA 1 Aprendizaje Basado en la Imaginación (ABI)

Introducción

Aprendizaje Basado en la Imaginación (ABI), el cual es un enfoque educativo que utiliza la imaginación como herramienta central para potenciar el aprendizaje (Orejas & Murillo, 2022). Este método busca conectar los contenidos académicos con la creatividad y la capacidad de los estudiantes para visualizar conceptos, escenarios o soluciones, estimulando su interés, comprensión y memoria (Umiguano & Pazmiño, 2023). La imaginación es el motor para el aprendizaje, en donde se comprueba que la imaginación es fundamental para el pensamiento creativo y crítico, permitiendo a los estudiantes explorar ideas de manera más profunda y significativa (Berrios & Ramos, 2016).

Objetivo

- Fomentar la proyección personal y profesional de los estudiantes a través de actividades creativas, como el dibujo, que les permitan visualizarse como futuros profesionales, fortaleciendo su motivación, autoconfianza y claridad en sus metas académicas y laborales.

Recursos

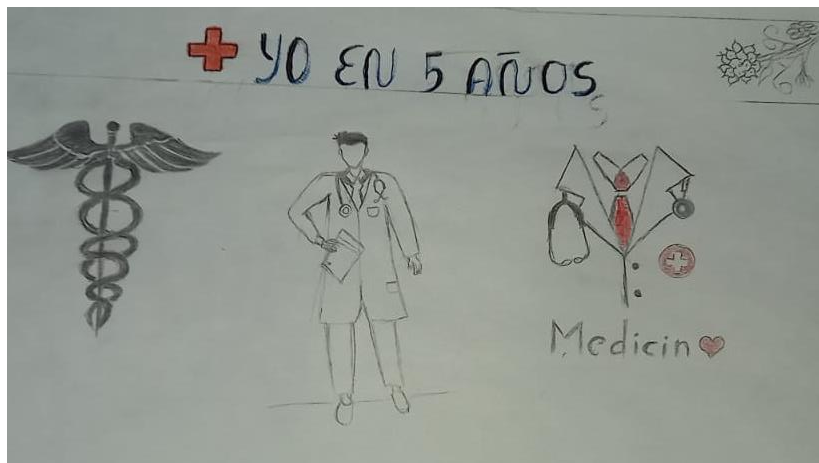
- Hojas
- Colores
- Lápiz

Desarrollo de la estrategia con el tema: "Yo en 5 años"

- Realizar las siguientes preguntas "¿Qué significa ser un profesional en tu campo?" o "¿Cómo te imaginas cambiando el mundo?".
- Pedir a los estudiantes que dibujen en qué lugar se proyectan trabajando luego de 5 años.

- Cerrar esta sesión con una galería de dibujos para fomentar la retroalimentación y las conexiones entre las visiones de los estudiantes.

Ilustración 1. Evidencia de la propuesta aplicada recorte bien la imagen



Fuente: elaborado por un estudiante.

Ilustración 2. Evidencia de la propuesta aplicada.



Fuente: elaborado por un estudiante.

Evaluación: Rúbrica (Anexo 1)

ESTRATEGIA 2 Gamificación

Introducción

La gamificación es una metodología que aplica elementos y dinámicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, como la educación, el trabajo o el marketing, con el objetivo de motivar, comprometer y mejorar la experiencia de los participantes. Utiliza componentes como puntos, recompensas, niveles, desafíos y rankings para incentivar conductas deseadas, promover el aprendizaje y aumentar la participación. En el ámbito educativo, la gamificación transforma actividades tradicionales en experiencias interactivas y divertidas, permitiendo que los estudiantes se sientan más involucrados y motivados a alcanzar sus metas académicas (Sánchez et al., 2020).

Objetivo

- Informar acerca de las nuevas carreras que hay en el país y como son las instalaciones de una universidad.

Recursos

- *Genially*
- Celulares
- Computadoras
- Internet
- Proyector

Desarrollo de la estrategia con el tema: Rumbo Claro: Explorando tu Futuro Universitario

- Se diseñaron desafíos que incluyan acertijos relacionados con información de carreras y características universitarias, integrando herramientas como Genially como se puede visualizar en el siguiente link:

<https://view.genially.com/66609590d0707a001455b30b/interactive-content-escape-room-motivacion>

- Creación de roles dentro del equipo (líder, buscador de pistas, solucionador de problemas) para fomentar habilidades colaborativas.
- Se incluyó un *debriefing* al final para reflexionar sobre el aprendizaje adquirido y cómo podría aplicarse a su futura elección académica

Evaluación: Rúbrica (Anexo 1)

Ilustración 3. Evidencia de la propuesta aplicada



Fuente: elaboración propia.

ESTRATEGIA 3 Taller con Aprendizaje Activo

Introducción

Taller con aprendizaje activo, es una estrategia educativa que busca involucrar de manera directa y participativa a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. A diferencia de métodos pasivos como las clases magistrales, este enfoque utiliza actividades como discusiones, trabajo en equipo, resolución de problemas, juegos educativos y análisis de casos para que los estudiantes sean protagonistas de su formación. Estas dinámicas fomentan habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, además de mejorar la retención del conocimiento al conectar los conceptos teóricos con aplicaciones prácticas (Asuero, 2022).

Objetivo

- Preparar a los estudiantes para que sepan cómo enfrentarse en una clase universitaria.

Recursos

- Pizarrón
- Marcadores
- Esferos
- Cuadernos
- Proyector
- Plantillas descargables de gestión del tiempo y toma de apuntes
<https://clickup.com/es-ES/blog/141841/plantillas-para-tomar-notas>

Desarrollo de la estrategia con el tema: "¡Despega en la U!: Domina tu primera clase universitaria"

- Se realizaron talleres de habilidades universitarias, que cubran habilidades claves para el éxito en la universidad, como gestión del tiempo, toma de apuntes efectivos, técnicas de estudio, y manejo del estrés, como ejemplo se lo realizó en la asignatura de química.
- El taller se dividió en estaciones, cada una enfocada en una habilidad como la gestión del tiempo y la toma de apuntes, para que los estudiantes roten y practiquen.
- Se utilizaron ejemplos concretos y ejercicios prácticos, como un caso de nomenclatura en química de alcanos para conectar habilidades con el contenido.
- Se finalizó con una discusión grupal sobre qué herramientas les resultaron más útiles y cómo planean utilizarlas.

Evaluación: Rúbrica (Anexo 1)

ESTRATEGIA 4 Aprendizaje Basado en el Debate

Introducción

Aprendizaje Basado en el Debate es una estrategia pedagógica que promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y las habilidades de comunicación en los estudiantes. A través de debates estructurados, los participantes exploran temas relevantes desde diferentes perspectivas, defendiendo posturas basadas en evidencia y análisis. Esta metodología no solo estimula el intercambio de ideas, sino que también fomenta la empatía al entender y considerar puntos de vista distintos. Al preparar sus argumentos, los estudiantes investigan, sintetizan información y fortalecen su capacidad para expresar ideas de manera clara y persuasiva (Vera et al., 2023).

Objetivo

- Aumentar la motivación en estudiantes a través de ejemplos de vida.

Recursos

- Hojas
- Colores
- Lápiz
- Computadoras
- Celulares

Desarrollo de la estrategia con el tema: "InspirAcción: Historias que Transforman Tu Futuro"

- Observar el video motivacional "Un día siendo un profesional exitoso" (odontología) https://youtube.com/shorts/w__z4E1msZE?feature=share
- Observar el video motivacional con una estudiante egresada de biotecnología <https://youtube.com/shorts/cRIALUCmISE?feature=share>
- Para finalizar se realizó de un debate para conocer que piensan los estudiantes acerca de estas actividades.

Evaluación: Ficha de observación (Anexo 2)

Ilustración 4. Evidencia de la propuesta aplicada



Fuente: elaboración propia.

ESTRATEGIA 5 Análisis Reflexivo Guiado

Introducción

El análisis reflexivo guiado es un proceso estructurado que fomenta el pensamiento crítico y reflexivo sobre una experiencia, concepto o situación específica. Esta técnica se utiliza ampliamente en la educación, el desarrollo profesional y el ámbito personal para ayudar a las personas a comprender mejor sus acciones, emociones y decisiones. El análisis se guía a través de preguntas específicas o marcos teóricos que orientan al participante a explorar diversos aspectos de la situación, como sus implicaciones, aprendizajes obtenidos y áreas de mejora. Este enfoque facilita un entendimiento más profundo y promueve el aprendizaje significativo al conectar las experiencias pasadas con el conocimiento previo y las futuras acciones (Sabariago et al., 2019).

Objetivo

- Observar el Video motivacional de un estudiante que se encuentra en primer semestre de la universidad, para analizar la vida en la vida universidad.

Recursos

- Pizarrón
- Marcadores
- Proyector
- Video de YouTube.
- Guía Plantilla de Debate y preguntas iniciales
- Pizarra Digital Jamboard

Desarrollo de la estrategia con el tema: Adaptación a la vida universitaria

- Observar el siguiente video
<https://www.youtube.com/watch?v=dFUqGDNZV7s>
- Realizar una escritura para que los estudiantes describan sus emociones y pensamientos sobre la vida universitaria.
- Discutir en grupos pequeños cómo ven su adaptación a este entorno y cuáles son sus principales expectativas o temores.

Evaluación: Rúbrica (Anexo 1)

ESTRATEGIA 6 Encuentro Inspirador con Reflexión

Introducción

El Encuentro Inspirador con Reflexión Participativa es una estrategia que busca motivar a los estudiantes mediante el testimonio de profesionales, expertos o personas con experiencias significativas que pueden inspirar y generar un impacto positivo en su desarrollo. Este tipo de encuentro permite que los estudiantes no solo escuchen relatos inspiradores, sino que también reflexionen sobre cómo estas experiencias se relacionan con sus propios sueños, metas y desafíos. La reflexión participativa es clave en este proceso, promueve la interacción activa de los estudiantes, alentándolos a compartir sus impresiones y a realizar conexiones entre lo que han aprendido y lo que desean alcanzar en el futuro (Asuero, 2022).

Objetivo

- Motivar a los estudiantes mediante el relato de experiencias de un profesional invitado sobre el impacto del desarrollo profesional

Recursos

- Hojas
- Colores
- Lápiz

Desarrollo de la estrategia con el tema: “Profesional exitoso”

- Escuchar la charla motivacional por parte del psicólogo Christian Romero que trabaja en el DECE de una institución educativa.
- Escuchar la charla motivacional por parte de la ingeniera biotecnóloga Rosa López que trabaja en el laboratorio de una fábrica de huevos.
- Organizar una ronda de preguntas y respuestas después de la charla para que los estudiantes interactúen con el profesional.
- Pedir a los estudiantes que escriban tres aprendizajes clave y los compartan con sus compañeros en grupos.

Evaluación: Rúbrica (Anexo 1)**ESTRATEGIA 7 Aprendizaje Basado en Proyectos****Introducción**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia educativa que pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, alentándolo a investigar, explorar y resolver problemas reales mediante proyectos significativos. Este enfoque fomenta el desarrollo de habilidades prácticas como la colaboración, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la gestión del tiempo. Los proyectos están diseñados para ser relevantes y contextualizados, lo que motiva a los estudiantes a involucrarse activamente en su aprendizaje y a aplicar

conocimientos teóricos a situaciones del mundo real. Además, el ABP integra diferentes áreas del conocimiento, promoviendo una comprensión interdisciplinaria y holística (Sánchez, 2023).

Objetivo

- Desarrollar habilidades narrativas y creativas en los estudiantes mediante la representación teatral y el uso de objetos simbólicos

Recursos

- Hojas
- Colores
- Lápiz
- Objetos representativos

Desarrollo de la estrategia con el tema: Proyecto de vida “FIDS”

- Indicar a los estudiantes que investiguen algo que les llame la atención acerca de la carrera universitaria que van a seguir.
- Dramatizar en primera persona, incluyéndose en el caso.
- Traer algún objeto representativo.
- Establecer criterios para dramatización y objeto representativo
- Proporcionar ejemplos que fomenten la creatividad narrativa.

Evaluación: Ficha de observación (Anexo 2)

ESTRATEGIA 8 Metodología SMART para Fijación de Metas

Introducción

La metodología SMART es un enfoque estructurado y efectivo para la fijación de metas que permite a los estudiantes y profesionales establecer objetivos claros y alcanzables. SMART es un acrónimo que se refiere a cinco criterios fundamentales: Específicos (*Specific*), Medibles (*Measurable*), Alcanzables (*Achievable*),

Relevantes (*Relevant*) y con un Tiempo determinado (*Time-bound*). Al aplicar estos principios, las metas se vuelven más claras y realistas, lo que aumenta las probabilidades de éxito. Esta metodología proporciona una guía práctica para que los estudiantes comprendan cómo establecer objetivos que no solo sean ambiciosos, sino también alcanzables y motivadores (Pandiyan et al., 2023).

Objetivo

- Capacitar a los estudiantes en la definición y seguimiento de objetivos claros y alcanzables con metodología SMART

Recursos

- Hojas
- Colores
- Lápiz

Desarrollo de la estrategia con el tema: “Objetivos UNI”

- Establecer objetivos específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con límite de tiempo.
- Realizar un seguimiento grupal para compartir avances y resolver obstáculos.

Evaluación: Rúbrica (Anexo 1)

ESTRATEGIA 9 Exploración Virtual Guiada

Introducción

La Exploración Virtual Guiada es una estrategia educativa que utiliza entornos digitales interactivos para facilitar el aprendizaje a través de la exploración de contenidos en línea, simulaciones o recorridos virtuales. Este método combina la tecnología con la guía de un instructor o un conjunto de pautas estructuradas, lo que permite a los estudiantes navegar y descubrir información de manera autónoma pero orientada hacia objetivos de aprendizaje específicos. La exploración virtual

guiada es especialmente útil en contextos donde el acceso físico a ciertos lugares o recursos es limitado, como museos, laboratorios o sitios históricos, ofreciendo experiencias inmersivas y accesibles desde cualquier lugar (Franco, 2022).

Objetivo

- Familiarizar a los estudiantes con las instalaciones y servicios de la Universidad Técnica de Ambato y en general con el entorno de las universidades.

Recursos

- Hojas
- Colores
- Lápiz
- Proyector
- YouTube.

Desarrollo de la estrategia con el tema: Descubriendo la UTA: Tu Futuro Comienza Aquí

- Observar el siguiente video
<https://www.youtube.com/watch?v=D0Rt2bpzlws>
- Utilizar una dinámica de preguntas previas para fomentar la curiosidad (¿Qué esperas encontrar?).
- Organizar un foro de discusión posterior para que los estudiantes compartan sus impresiones y reflexionen sobre sus expectativas.
-

Evaluación: Rúbrica (Anexo 1)

ESTRATEGIA 10 Técnica Creativa de Visualización.

Introducción

La Técnica Creativa de Visualización es una herramienta utilizada para estimular la imaginación y potenciar la creatividad a través de imágenes mentales guiadas. Este método consiste en invitar a las personas a imaginar escenarios, situaciones o conceptos en su mente, lo que les permite explorar ideas, resolver problemas y generar nuevas perspectivas de manera innovadora. La visualización creativa es ampliamente utilizada en áreas como el arte, la educación, el desarrollo personal y profesional, fomenta la conexión entre el pensamiento abstracto y la creatividad práctica. Además, puede ser guiada por un facilitador que utiliza descripciones detalladas y sugestivas para activar la imaginación de los participantes (Infante, 2023).

Objetivo

- Motivar a los estudiantes a identificar y expresar sus metas y aspiraciones universitarias a través de la creación de un collage.

Recursos

- Hojas
- Colores
- Lápiz
- Cartulina
- Marcadores
- Goma

Desarrollo de la estrategia con el tema: “Metas Uni”

- Realizar un collage con sus metas, sueños y aspiraciones para la universidad.
- Proporcionar plantillas con frases motivadoras y espacios para incluir metas específicas.

- Organizar un espacio para compartir collages y resaltar objetivos comunes.

Evaluación: Ficha de observación (Anexo 2)

ESTRATEGIA 11 Círculo de diálogo

Introducción

La estrategia del círculo de diálogo es una técnica educativa que fomenta la comunicación abierta, el respeto y la reflexión colectiva. Se lleva a cabo formando un círculo en el que todos los participantes tienen igualdad de oportunidades para expresarse, promoviendo un ambiente inclusivo y colaborativo. Durante la actividad, un moderador, que puede ser el docente o un estudiante, guía la conversación mediante preguntas o temas específicos, alentando la participación. Este método es especialmente efectivo para explorar ideas, resolver problemas y fortalecer habilidades sociales como la escucha activa y la empatía (Prado et al., 2022).

Una de las ventajas principales del círculo de diálogo es su capacidad para construir comunidades de aprendizaje sólidas al integrar diversas perspectivas en la discusión. Además, esta estrategia refuerza la confianza de los participantes al brindarles un espacio seguro para compartir sus pensamientos y emociones. Utilizado en contextos educativos y laborales, el círculo de diálogo no solo mejora la comunicación, sino que también promueve el pensamiento crítico, la toma de decisiones colectivas y el desarrollo de soluciones creativas a problemas comunes (Silva, 2021).

Objetivo

- Fomentar un espacio de confianza donde los estudiantes puedan expresar y reflexionar sobre sus temores respecto a la vida universitaria

Recursos

- Hojas
- Colores
- Lápiz
- Pizarra Digital Jamboard
- Cuadernos
- Esferos

Desarrollo de la estrategia con el tema: “Rompiendo Barreras: Mitos y Miedos sobre la Universidad

- -Iniciar con una dinámica rompehielos para crear confianza.
- -Utilizar mapas mentales colaborativos para desmontar mitos y generar soluciones de manera visual y participativa.
- -Realizar una sesión interactiva para que los estudiantes escriban sus mayores miedos sobre la universidad y compartirlos en grupo
- - Realizar una caja de miedos donde los estudiantes depositen papeles con sus miedos de forma anónima
- -Organizar las respuestas en la Pizarra digital Jamboard.

Evaluación: Rúbrica (Anexo 1)

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados demuestran que el Test EMA es un instrumento altamente confiable para evaluar la motivación de los estudiantes participantes.

Tabla 4. Datos sociodemográficos

Género		Momento	
		Pretest	Postest
Femenino	F	67	66
	%	66.30%	63.50%
Masculino	F	34	38
	%	33.70%	36.50%
Total	F	101	104
	%	100.00%	100.00%
Edad			
17	F	62	18
	%	61.40%	17.30%
18	F	27	86
	%	26.70%	82.70%
19	F	12	0
	%	11.90%	0.00%
Total	F	101	104
	%	100.00%	100.00%
Nivel económico			
Alto	F	3	0
	%	3.00%	0.00%
Bajo	F	9	1
	%	0.00%	0.96%
Medio	F	89	103
	%	88.10%	99.04%
Total	F	101	104
	%	100.00%	100.00%

Fuente: elaboración propia

Análisis: En cuanto al género, la muestra está compuesta en su mayoría por estudiantes del género femenino, representando el 64.9% del total, mientras que el 35.1% son estudiantes del género masculino. Esta distribución por género se mantiene relativamente constante entre el pretest (66.3% mujeres, 33.7% hombres) y el postest (63.5% mujeres, 36.5% hombres). En relación con la edad, la mayor parte de los participantes tienen 18 años (55.1% del total), seguidos por los estudiantes de 17 años (39%) y 19 años (5.9%). Cabe destacar que en el pretest había una mayor proporción de estudiantes de 17 años (61.4%), mientras que en el postest predominaron los de 18 años (82.7%). Respecto al nivel socioeconómico,

la gran mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel medio (93.6%), mientras que solo el 1.5% y 4.9% pertenecen a los niveles alto y bajo, respectivamente. Esta distribución se mantiene similar entre el pretest y el postest. En conclusión, la muestra está compuesta principalmente por estudiantes mujeres de 18 años, provenientes de un nivel socioeconómico medio, con una distribución relativamente homogénea entre el pretest y el postest.

Tabla 5. Resultados Pretest por dimensión

Nivel de motivación intrínseca	f	%
Baja motivación intrínseca	5	5.00%
Motivación intrínseca moderada	43	42.60%
Alta motivación intrínseca	53	52.50%
Nivel de motivación extrínseca		
Baja motivación extrínseca	4	4.00%
Motivación extrínseca Moderada	33	33.00%
Alta motivación extrínseca	63	63.00%
Nivel desmotivación		
Baja desmotivación	55	54.50%
Desmotivación moderada	35	35.40%
Alta desmotivación	10	10.10%

Fuente: elaboración propia

Análisis: Analizando los resultados de los pretest presentados, se observa que la mayoría de los estudiantes (52.5%) tienen una alta motivación intrínseca, es decir, muestran un interés genuino y satisfacción personal por las actividades académicas. Por otro lado, el 42.6% presentan una motivación intrínseca moderada, mientras que solo el 5% reportan una baja motivación intrínseca.

En cuanto a la motivación extrínseca, la gran mayoría de los estudiantes (63%) muestran una alta motivación impulsada por recompensas y estímulos externos. El 33% tienen una motivación extrínseca moderada, y únicamente el 4% presentan una baja motivación extrínseca.

Respecto a la desmotivación, el 54.5% de los participantes tienen una baja desmotivación, lo que sugiere que la gran mayoría se encuentra motivada, ya sea de forma intrínseca o extrínseca. El 35.4% reportan una desmotivación moderada,

y solo el 10.1% presentan una alta desmotivación, es decir, falta de interés y compromiso con las actividades académicas.

Estos resultados del pretest proporcionan un panorama inicial sobre los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación de los estudiantes antes de la implementación de la estrategia motivacional. Lo que sirvió como línea base para evaluar el impacto de la intervención en la siguiente etapa de la investigación.

Tabla 6. Resultados Postest por dimensión

Nivel de motivación intrínseca	F	%
Baja motivación intrínseca	0	0.00%
Motivación intrínseca moderada	6	5.80%
Alta motivación intrínseca	98	94.20%
Nivel de motivación extrínseca		
Baja motivación extrínseca	0	0.00%
Motivación extrínseca Moderada	5	4.80%
Alta motivación extrínseca	99	95.20%
Nivel desmotivación		
Baja desmotivación	102	98.10%
Desmotivación moderada	2	1.90%
Alta desmotivación	0	0.00%

Fuente: elaboración propia

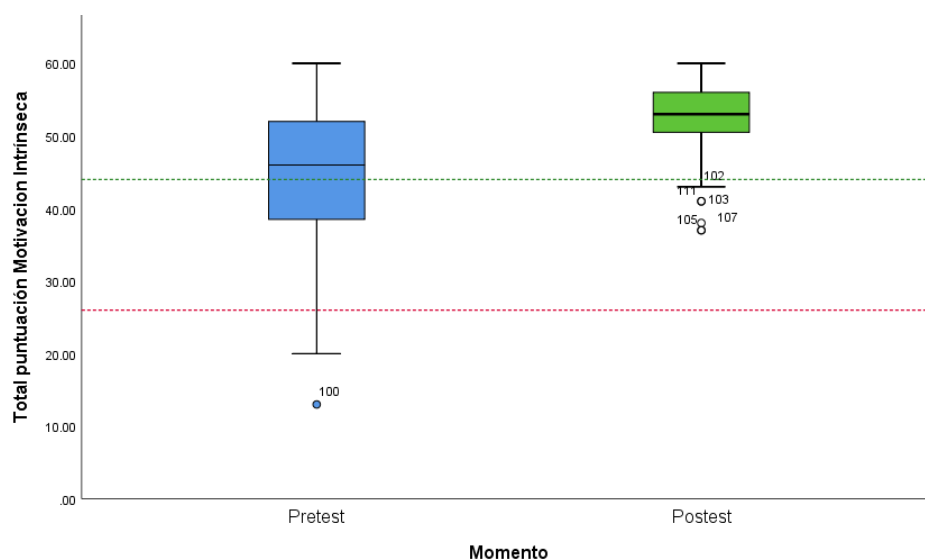
Análisis: Los resultados del postest presentados, se observa un notable cambio en los niveles de motivación de los estudiantes tras la implementación de la estrategia motivacional. En cuanto a la motivación intrínseca, el 94.2% de los estudiantes presentan una alta motivación, lo que indica que la gran mayoría muestra un interés genuino y satisfacción personal por las actividades académicas. Solo el 5.8% tienen una motivación intrínseca moderada, y no se registran casos de baja motivación intrínseca.

En relación con la motivación extrínseca, la inmensa mayoría de los estudiantes (95.2%) reportan una alta motivación impulsada principalmente por recompensas y estímulos externos. Únicamente el 4.8% presentan una motivación extrínseca moderada, y no se registran casos de baja motivación extrínseca.

Respecto a la desmotivación, el 98.1% de los participantes tienen una baja desmotivación después de la intervención, lo que denota que la gran mayoría se encuentra motivada, ya sea de forma intrínseca o extrínseca. Solo el 1.9% reportan una desmotivación moderada, y no se registran casos de alta desmotivación.

Estos resultados del postest evidencian un marcado aumento en los niveles de motivación intrínseca y extrínseca, así como una notable disminución de la desmotivación, en comparación con los resultados del pretest. Esto indica que la estrategia motivacional implementada tuvo un impacto positivo y significativo en los estudiantes.

Gráfico 1. Comparativos de valores alcanzados en el pretest y postest motivación intrínseca



Fuente: elaboración propia

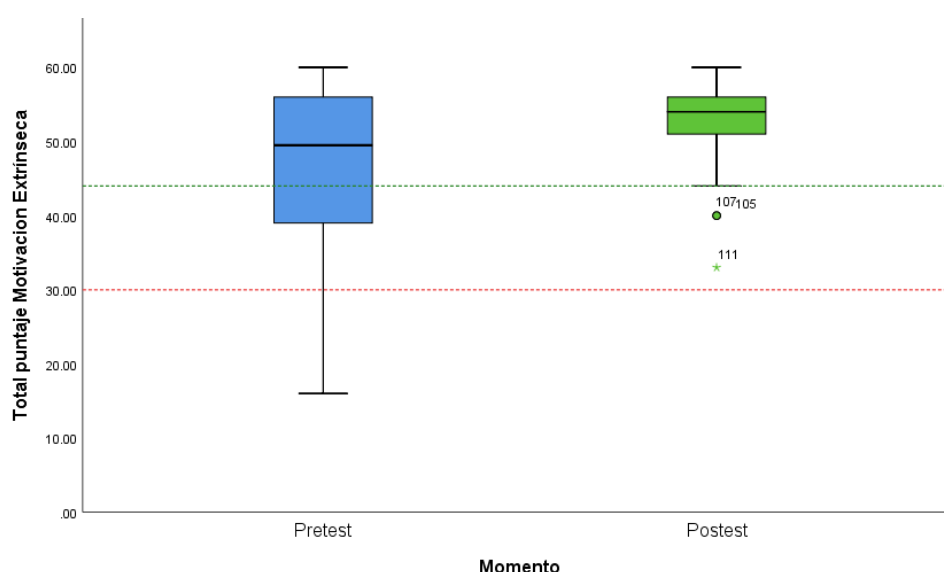
Análisis:

El gráfico de cajas y bigotes muestra la distribución de la puntuación total de Motivación Intrínseca en dos momentos de evaluación: Pretest y Postest. En el pretest, representado por la caja azul, la mediana de las puntuaciones se encuentra cerca de los 45 puntos. La caja cubre un rango intercuartílico (IQR) de aproximadamente 30 a 55 puntos, lo que representa el 50% central de los datos y sugiere una dispersión relativamente amplia en la motivación intrínseca inicial. Además, se observa un valor atípico en el pretest (marcado como "100"), indicando

que algunos estudiantes presentaban niveles de motivación bastante bajos en comparación con la mayoría. En el postest, representado por la caja verde, se nota un aumento significativo en la mediana de las puntuaciones, que se sitúa alrededor de los 55 puntos.

Esto indica un incremento en los niveles de motivación intrínseca tras la intervención. Además, la caja es más compacta en comparación con la del pretest, lo que implica una menor variabilidad en las puntuaciones. En el postest, los estudiantes parecen haber alcanzado niveles de motivación intrínseca más altos y consistentes. Existen algunos valores atípicos en este momento (marcados como 102, 103, 105 y 107), que están ligeramente por debajo de la mayoría de los datos del grupo, pero siguen cercanos al rango principal.

Gráfico 2. Comparativos de valores alcanzados en el pretest y postest motivación extrínseca



Fuente: elaboración propia

Análisis:

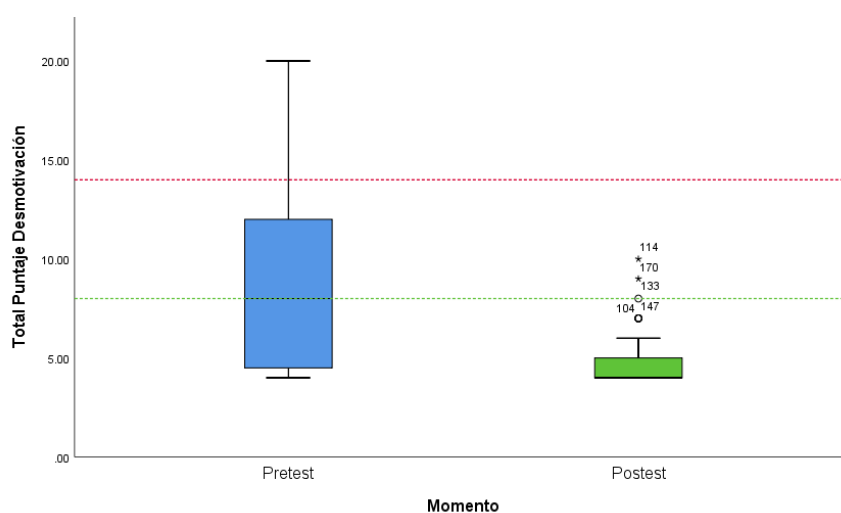
En el Pretest (caja azul), la mediana de la puntuación de motivación extrínseca se encuentra en torno a los 50 puntos. La caja cubre un rango intercuartílico (IQR) amplio, que va aproximadamente desde los 35 hasta los 55 puntos, lo que sugiere una dispersión significativa en los niveles de motivación extrínseca inicial entre los

estudiantes. Además, los valores se extienden hasta un rango bajo de alrededor de 10 puntos, mostrando una gran variabilidad en las respuestas.

En el Posttest (caja verde), la mediana se sitúa por encima de los 50 puntos, lo que indica un leve incremento en los niveles de motivación extrínseca tras la intervención. Sin embargo, la caja es más pequeña en comparación con la del pretest, lo cual sugiere una menor variabilidad en los puntajes de motivación extrínseca en esta fase. Esto implica que los estudiantes lograron una mayor uniformidad en sus niveles de motivación extrínseca después de la intervención. Se observan algunos valores atípicos, representados como puntos individuales (105 y 107) y un valor extremo (111), que son ligeramente más bajos que el rango principal.

En términos generales, el gráfico indica un leve incremento en la motivación extrínseca y una reducción de la dispersión de las puntuaciones tras la intervención. Esto sugiere que, aunque el cambio en motivación extrínseca no fue tan marcado como en motivación intrínseca, los estudiantes lograron niveles más consistentes. La presencia de algunos valores atípicos en el posttest puede reflejar diferencias individuales en la respuesta de algunos estudiantes a la intervención, aunque no son tan extremos como en el pretest.

Gráfico 3. Comparativos de valores alcanzados en el pretest y posttest desmotivación



Fuente: elaboración propia

Análisis:

En el Pretest (representado por la caja azul), la mediana de la puntuación de desmotivación se sitúa alrededor de los 10 puntos, indicando un nivel moderado de desmotivación en los estudiantes antes de la intervención. La caja cubre un rango intercuartílico (IQR) que va aproximadamente de 5 a 15 puntos, lo cual indica una dispersión significativa en los niveles de desmotivación inicial. La amplitud del IQR y la presencia de valores que se extienden hasta cerca de 20 puntos sugieren que algunos estudiantes experimentaban altos niveles de desmotivación.

En el Posttest (representado por la caja verde), se observa una disminución notable en los niveles de desmotivación. La mediana se encuentra cercana a los 5 puntos, y la caja es mucho más pequeña en comparación con la del pretest, lo que indica una menor variabilidad y un nivel de desmotivación considerablemente reducido tras la intervención. Además, algunos valores atípicos están presentes en el posttest (marcados como 104, 114, 133, 147 y 170), los cuales representan puntuaciones ligeramente por encima del rango principal, aunque son relativamente bajos en comparación con los niveles observados en el pretest.

Finalmente, el gráfico muestra una reducción significativa en los niveles de desmotivación tras la intervención, con puntuaciones más bajas y menos dispersión en el posttest. Esto sugiere que la intervención fue efectiva para disminuir la desmotivación entre los estudiantes, logrando que la mayoría de ellos alcanzaran niveles de desmotivación bajos y más consistentes. La presencia de algunos valores atípicos en el posttest indica diferencias individuales, pero la tendencia general es una disminución en la desmotivación.

Tabla 6. Correlaciones entre dimensiones de EMA

		Total Motivación Intrínseca	Total Motivación Extrínseca	Total Desmotivación
Total Motivación Intrínseca	Correlación de Pearson	1	.888**	-.501**
	Sig. (bilateral)		0	0
	N	204	203	202
Total Motivación Extrínseca	Correlación de Pearson	.888**	1	-.495**
	Sig. (bilateral)	0		0
	N	203	204	202
Total Desmotivación	Correlación de Pearson	-.501**	-.495**	1
	Sig. (bilateral)	0	0	
	N	202	202	203

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

Análisis:

En primer lugar, se observa una alta correlación positiva ($r = .888$) entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Esto significa que los estudiantes que muestran altos niveles de motivación intrínseca —motivación impulsada por el interés personal y la satisfacción en la tarea en sí— también tienden a presentar niveles elevados de motivación extrínseca, la cual está relacionada con recompensas externas o reconocimientos. Esta relación sugiere que, aunque la motivación intrínseca y la extrínseca son teóricamente diferentes, en la práctica suelen coexistir y reforzarse mutuamente en los estudiantes.

Además, la motivación intrínseca muestra una correlación negativa moderada con la desmotivación ($r = -.501$). Esto implica que a medida que aumenta la motivación intrínseca de los estudiantes, tiende a disminuir su nivel de desmotivación. Los estudiantes que encuentran satisfacción en el aprendizaje y en las actividades académicas suelen experimentar menores niveles de apatía o falta de interés. La relación negativa entre estas dos dimensiones refuerza la idea de que la motivación intrínseca es incompatible con la desmotivación: cuando un estudiante está internamente motivado, es menos probable que se sienta desmotivado.

Por otro lado, la motivación extrínseca también presenta una correlación negativa moderada con la desmotivación ($r = -.495$). Este hallazgo sugiere que un aumento en la motivación extrínseca, como el deseo de obtener recompensas externas o el reconocimiento, está asociado con una reducción en la desmotivación. Los estudiantes que encuentran valor en los beneficios externos de sus logros académicos tienden a estar menos desmotivados, lo que indica que la motivación externa también puede ser un factor protector contra la desmotivación.

En conjunto, estos resultados muestran una asociación positiva entre la motivación intrínseca y extrínseca y una asociación negativa entre ambas motivaciones y la desmotivación. Fortalecer tanto la motivación intrínseca como la extrínseca podría ser una estrategia efectiva para reducir la desmotivación en los estudiantes, promoviendo así un entorno de aprendizaje más positivo y comprometido.

Tabla 7. Prueba T- student prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias						95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	S ig .	t	Gl	Sig. (bilate ral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Total Motivación Intrínseca	Se asumen varianzas iguales	51.22	0	-6.966	202 140 .88	0	-7.66308	1.10014	-9.83231	- 5.49 384 -
	No se asumen varianzas iguales			-6.88	8	0	-7.66308	1.11382	-9.86504	5.46 112
Total Motivación Extrínseca	Se asumen varianzas iguales	78.515	0	-5.302	202 132 .72	0	-5.93615	1.11968	-8.14391	- 3.72 839 -
	No se asumen varianzas iguales			-5.23	9	0	-5.93615	1.13506	-8.18131	3.69 1
Total Desmotivación	Se asumen varianzas iguales	170.24	0	8.75	201 110 .66	0	3.82955	0.43768	2.96651	4.69 258
	No se asumen varianzas iguales			8.563	8	0	3.82955	0.44724	2.94328	4.71 581

Fuente: elaboración propia

Análisis:

En el caso de la motivación intrínseca, la prueba de Levene muestra un valor de $F = 51.22$ y una significancia de 0.000 , lo que indica que no se cumplen los supuestos de igualdad de varianzas. Dado esto, se utilizan los resultados de la fila de "No se asumen varianzas iguales" en la prueba t . Los resultados muestran un valor de $t = -6.88$ con un nivel de significancia de 0.000 , lo que sugiere una diferencia significativa en las medias de motivación intrínseca entre los grupos comparados. La diferencia de medias es de -7.66308 , con un intervalo de confianza al 95% entre -9.86504 y -5.46112 . Esta diferencia negativa indica que uno de los grupos tiene una puntuación de motivación intrínseca menor que el otro.

Para la motivación extrínseca, la prueba de Levene arroja un valor de $F = 78.515$ y una significancia de 0.000 , lo cual nuevamente indica desigualdad de varianzas. Utilizando la fila correspondiente a "No se asumen varianzas iguales", el valor de t es de -5.23 con una significancia de 0.000 , lo que revela una diferencia significativa entre los grupos en la motivación extrínseca. La diferencia de medias es de -5.93615 , con un intervalo de confianza del 95% que varía entre -8.18131 y -3.691 , lo que implica que un grupo tiene niveles de motivación extrínseca más bajos que el otro.

En cuanto a la desmotivación, la prueba de Levene muestra un valor de $F = 170.24$ con significancia de 0.000 , indicando desigualdad de varianzas nuevamente. Para esta dimensión, el valor de t es de 8.563 en la fila de "No se asumen varianzas iguales", con una significancia de 0.000 , lo que también refleja una diferencia significativa entre los grupos en niveles de desmotivación. La diferencia de medias es de 3.82955 , con un intervalo de confianza al 95% entre 2.94328 y 4.71581 , sugiriendo que uno de los grupos tiene una desmotivación significativamente mayor que el otro.

Los resultados de la prueba t muestran diferencias significativas entre el pretest y el posttest en las tres dimensiones de motivación académica: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. En la motivación intrínseca, el valor de t es

-6.88 con un p-valor de 0.000, lo que indica que el posttest tiene una puntuación significativamente mayor que el pretest. En cuanto a la motivación extrínseca, el valor de t es -5.23 y el p-valor es 0.000, también sugiriendo un aumento significativo en el posttest respecto al pretest.

Finalmente, para la desmotivación, el valor de t es 8.563 con un p-valor de 0.000, lo que revela una disminución significativa en el posttest comparado con el pretest. Estos resultados reflejan que después de la intervención, los estudiantes muestran incrementos en las motivaciones intrínseca y extrínseca, y una reducción en la desmotivación, indicando un impacto positivo en la motivación académica general del grupo de estudio.

CONCLUSIONES

- Se implementó una estrategia motivacional a los estudiantes en esta etapa universitaria, en general, esta estrategia ayudo significativamente a los estudiantes, luego de aplicar la misma, se pudo comprobar que su motivación aumento. La motivación es la base de cualquier aprendizaje y en la situación de estos estudiantes, sin motivación, no iban a lograr su objetivo principal.
- Se fundamento científicamente conceptos importantes que sirvieron para desarrollar la investigación, como la motivación extrínseca, motivación intrínseca y aspectos psicológicos que intervienen en la motivación durante el proceso de aprendizaje.
- Se diagnostico la motivación en los estudiantes en ese momento, antes de aplicar la estrategia empleando el instrumento de diagnóstico EMA y se determinó que efectivamente los estudiantes no se encontraban motivados.
- Se diseñaron las fases y actividades para la integración de la estrategia la cual contenía diferentes estrategias de aprendizaje como ABI, gamificación, taller con aprendizaje activo, aprendizaje aplicado al debate, análisis reflexivo guiada, entre otras; en donde cada estrategia se desarrolló con diferentes actividades, con la única intención de motivar a estos estudiantes, durante este proceso de ingreso a la universidad.
- Se evaluó la validez de la estrategia aplicada aplicando el mismo instrumento de evaluación EMA a los mismos estudiantes, con estos resultados se pudo comprobar la eficacia de la estrategia.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda al momento de realizar el diagnóstico que se realice una ficha de observación, para recolectar los datos y medir de una mejor manera la motivación en los estudiantes, tomando en cuenta aspectos como las facciones de la cara.
- Con respecto a las preguntas del instrumento de evaluación EMA se recomienda cambiar o modificar algunas palabras y adecuar a diferentes contextos en los cuales se vayan a utilizar.
- Aplicar estas estrategias no solo a este tipo de estudiantes que se encuentran en esta circunstancia, la motivación es la clave del aprendizaje, sin motivación no existe un adecuado aprendizaje, por ello, es importante tener en cuenta este tema de la motivación el diario aprendizaje de todos los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abd, H., Abo, M., & Saad, R. (2018). Adolescents Pregnant Women Perception Regarding Safe Pregnancy in Rural Areas. *Egyptian Journal of Health Care*, 9(4). <https://doi.org/10.21608/ejhc.2018.198498>
- Abdul, S., Sehar, S., & Afzal, M. (2019). Performance Appraisal; Application of Victor Vroom Expectancy Theory. *Saudi Journal of Nursing and Health Care*, 02(12). <https://doi.org/10.36348/sjnhc.2019.v02i12.008>
- Adell, F., Castillo, I., Alvarez, O., & Tomás, I. (2019). Valores personales en el baloncesto de formación y su relación con el bienestar y la intención futura de práctica a través de la motivación. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 19(2). <https://doi.org/10.6018/cpd.363331>
- Adil, M., & Ab, K. (2019). The Relationships between Leader Creativity Expectations, Intrinsic Motivation, and Creative Performance. *SEISENSE Journal of Management*, 2(2). <https://doi.org/10.33215/sjom.v2i2.123>
- Albor, L., & Rodríguez, 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). <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4>
- Albrecht, J., & Karabenick, S. (2018). Relevance for Learning and Motivation in Education. In *Journal of Experimental Education* (Vol. 86, Issue 1). <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1380593>

- Alfaro, E., Gallardo, D., Moreno, R., Araceli, B., Macías, M., Sol, M., Zambrano, O., & Linares, M. (2023). Estrategias de aprendizaje y motivación en estudiantes de carreras de deporte y perfil no deportivo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, ISSN-e 1988-2041, ISSN 1579-1726, N°. 48, 2023, Págs. 689-700, 48(48), 689–700. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8855877&info=resumen&idioma=SPA>
- Alles, N. (2019). Emociones, democracia y motivación. Una lectura crítica del patriotismo en Nussbaum. *Estudios Sociales*, 57(2). <https://doi.org/10.14409/es.v57i2.7865>
- Anchundia, N., Anchundia, M., Chila, B., & Angulo, F. (2023). Metodologías Activas para un Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7453
- Angulo, F., Benavides, N., & Puyol, J. (2022). Motivación al aprendizaje matemático a través de la aplicación de técnicas de gamificación. *AlfaPublicaciones*, 4(1.2). <https://doi.org/10.33262/ap.v4i1.2.171>
- Arenas, M. (2020). Dejarlo todo para último momento: Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes universitarios. *Pontificia Universidad Católica Del Perú*.
- Arenas, M., Rivero, C., & Navarro, R. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(16). <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.286>
- Arroyo, M. (2023). Satisfacción con la vida, apoyo social, autoeficacia académica y motivación académica en estudiantes universitarios costarricenses. *PsicoInnova*, 7(1). <https://doi.org/10.54376/psicoinnova.v7i1.175>

- Asuero, Y. (2022). Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora. *Tesla Revista Científica*, 2(2). <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93>
- Avendaño, W., Rueda, G., & Rolón, T. (2019). Desarrollo de habilidades comunicativas y estilos de aprendizaje VAK. Una experiencia con estudiantes de grado segundo de básica primaria. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(1). <https://doi.org/10.22335/rlct.v11i1.686>
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(Volume 63, 2012), 1–29. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-120710-100422/CITE/REFWORKS>
- Barreno, S. (2018). *La motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Quito)*. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/118920>
- Berrios, Y., & Ramos, M. (2016). El experimento del efecto fotoeléctrico para la comprensión del concepto de cuantización de la energía de la radiación. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de Las Ciencias*. (Bogotá, Colombia), 11(2). <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.gdla.2016.v11n2.a2>
- Betsy, N. (2018). The Neuroscience of Growth Mindset and Intrinsic Motivation. *Brain Sciences*, 8(2). <https://doi.org/10.3390/BRAINSCI8020020>
- Bezner, J., Lloyd, L., Crixell, S., & Franklin, K. (2017). Health behaviour change coaching in physical therapy: improving physical fitness and related psychological constructs of employees in a university setting. *European Journal of Physiotherapy*, 19(sup1). <https://doi.org/10.1080/21679169.2017.1381311>

- Botella, A., & Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24. <https://doi.org/10.18172/con.3576>
- Botetano, C. (2014). La teoría de los hemisferios cerebrales y el método Botetano. *Revista de Investigación En Psicología*, 17(1). <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8983>
- Brenner, C. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/S40561-021-00184-5/FIGURES/1>
- Cajusol, E., & Rivas, L. (2021). Relación entre Motivación Académica y Rendimiento Académico en los estudiantes de Enfermería de la UNMSM. *TecnoHumanismo*, 1(11). <https://doi.org/10.53673/th.v1i11.75>
- Calccot, R. (2013). *How does motivation influence attention? It depends on the context | Social & Affective Neuroscience Laboratory*. <https://sanlab.uoregon.edu/2013/10/20/how-does-motivation-influence-attention-it-depends-on-the-context/>
- Calder, B. J., & Staw, B. M. (1975). Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 599–605. <https://doi.org/10.1037/H0077100>
- Caluori, N. (2014). *Mindset and Motivation Introduction*. https://www.westpoint.edu/sites/default/files/inline-images/centers_research
- Camposano, Á., Chachi, L., Salcedo, M., Franco, C., & Aguilar, J. (2022). Modelo Imaginación, originalidad y expresión en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes universitarios peruanos. *GnosisWisdom*, 2(3). <https://doi.org/10.54556/gnosiswisdom.v2i3.45>

- Carcelén, R. (2019). Metodologías de Aprendizaje Activo en Proyectos Arquitectónicos y su incidencia en la motivación del alumnado universitario. *Innovación Educativa*, 29. <https://doi.org/10.15304/ie.29.5918>
- Carrasco, M. (2020). Motivación de logro y motivación hacia la práctica de la actividad físico-deportiva. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/digibug.27757>
- Carvajal, M., Quiñonez, Y., & Quiñonez, F. (2024). *La motivación para mejorar el rendimiento académico en BT de la UEF Rioverde-Ecuador 2023*. 9(1), 986–1007. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6419>
- Castaño, C., Maiz, I., & Garay, U. (2015). Percepción de los participantes sobre el aprendizaje en un MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2). <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13444>
- Castellanos, V., & Reyes, P. (2015). Factores motivacionales y desempeño académico en adolescentes. *Investigación y Práctica En Psicología Del Desarrollo*, 1. <https://doi.org/10.33064/ippd1636>
- Castro, M. (2022). La motivación profesional en estudiantes de psicología. *Revista Científica Del Sistema de Estudios de Postgrado de La Universidad de San Carlos de Guatemala*, 5(1). <https://doi.org/10.36958/sep.v5i1.90>
- Cevallos, J., Lucas, X., Paredes, J., & Tomalá, J. (2019). Beneficios del uso de herramientas tecnológicas en el aula para generar motivación en los estudiantes. *REVISTA CIENCIAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIÓN*, 7(2). <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.304>

- Cevallos, J., Lucas, X., Paredes, J., & Tomalá, J. (2020). Uso de herramientas tecnológicas en el aula para generar motivación en estudiantes del noveno de básica de las unidades educativas Walt Whitman, Salinas y Simón Bolívar, Ecuador. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7, 86–93. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.304>
- Chacón, D., & Jayo, M. (2021). La motivación y el aprendizaje del idioma inglés, en estudiantes de la Institución Educativa N° 1255, Walter Peñaloza Ramella, Lima, 2021. *Paidagogo*, 3(2). <https://doi.org/10.52936/p.v3i2.67>
- Charchaoui, I., Cachón, J., Chacón, F., & Castro, R. (2017). Tipos de motivación para participar en las clases de educación física en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.). *Acción Motriz: Tu Revista Científica Digital*, 18.
- Cochrane, T. (2023). Consciousness, Attention, and the Motivation-Affect System. *Journal of Consciousness Studies*, 30(7–8), 139–163. <https://doi.org/10.53765/20512201.30.7.139>
- Cowan, N. (2010). The Magical Mystery Four. <https://doi.org/10.1177/0963721409359277>, 19(1), 51–57. <https://doi.org/10.1177/0963721409359277>
- Cristancho, G., & Corredor, L. (2023). Aspectos que influyen en la motivación extrínseca e intrínseca para adquirir un curso de idiomas online de una lengua extranjera. *Cuadernos de Administración*, 39(77). <https://doi.org/10.25100/cdea.v39i77.12952>
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27–44. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2013.11.001>

- De Jesús, J., & Sainz, M. (2022). Factores motivacionales y su impacto en los indicadores educativos de una IEMS pública. *Vinculatégica EFAN*, 8(5). <https://doi.org/10.29105/vtga8.5-187>
- De Pasquale, C., Pistorio, M., Tornatore, E., De Berardis, D., & Fornaro, M. (2013). The relationship between drive to thinness, conscientiousness and bulimic traits during adolescence: A comparison between younger and older cases in 608 healthy volunteers. *Annals of General Psychiatry*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-34>
- DeCaro, D. A., Janssen, M. A., & Lee, A. (2015). Synergistic effects of voting and enforcement on internalized motivation to cooperate in a resource dilemma. *Judgment and Decision Making*, 10(6). <https://doi.org/10.1017/s1930297500006975>
- Dehn, L. B., Driessen, M., & Beblo, T. (2020). Patients with major depression show greater memory improvement if motivation is increased: An exploratory study under real-life-like conditions. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 42(3), 307–318. <https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1711874>
- Del Río, M., López, C., Molina, E., & García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles Educativos*, 36(145). [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70638-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70638-5)
- Delgado, M., Méndez, I., & Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2). <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.359>
- Devaki, V. (2021). Influencia de las teorías conductistas y cognitivistas en la adquisición del lenguaje en adultos. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.31849/elsya.v3i1.5620>

- Domínguez, J., & Pino, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1.
- Duan, H., Fernández, G., van Dongen, E., & Kohn, N. (2020). The effect of intrinsic and extrinsic motivation on memory formation: insight from behavioral and imaging study. *Brain Structure & Function*, 225(5), 1561. <https://doi.org/10.1007/S00429-020-02074-X>
- Durán, C., Casadiego, M., & Carrascal, A. (2022). Motivación en estudiantes universitarios como factor generador de la calidad en educativa. *Revista Boletín Redipe*, 10(13). <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1758>
- Espinoza, K., & Gamonet, R. (2023). Crianza Vertical y Horizontal para la Formación de Actitudes Pro Positivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8368
- Estevan, I., Molina García, J., García Massó, X., & Martos, D. (2018). Efecto de la Intervención Docente en la Percepción de Competencia y Motivación de Futuros Maestros de Primaria en Educación Física Utilizando la Evaluación Formativa y Compartida. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200205>
- Evans, P., Vansteenkiste, M., Parker, P., Kingsford-Smith, A., & Zhou, S. (2024). Cognitive Load Theory and Its Relationships with Motivation: a Self-Determination Theory Perspective. *Educational Psychology Review*, 36(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/S10648-023-09841-2/METRICS>
- Fernández, P. (2021). Tipos de motivación y vida moral: la propuesta de E. Husserl. *Investigaciones Fenomenológicas*, 11. <https://doi.org/10.5944/rif.11.2014.29534>

- Ferrando, A. (2022). Análisis de factores motivacionales que influyen en el uso y la satisfacción de Facebook de estudiantes en la Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima-Perú. *Tierra Nuestra*, 16(2). <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i2.1932>
- Flores, Y. (2023). Propuesta de plantilla automatizada en Excel para evaluar autoestima, auto concepto y motivación. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1546>
- Fong, C. (2022). Academic motivation in a pandemic context: a conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology*, 42(10), 1204–1222. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2026891>
- Fraijo, J., Norzagaray, C., López, G., & Montaña, E. (2023). Motivación académica y el trabajo en aula. *Biolex*, 15(26), 1–28. <https://doi.org/10.36796/BIOLEX.V15I26.282>
- Franco, K. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. *Eleuthera*, 24(1). <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5>
- Frazzon, L. (2016). Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. *Revista Pedagógica*, 1(3). <https://doi.org/10.22196/rp.v3i3.3499>
- Galvez, E., Guauña, R., & Ravina, R. (2020). Actitud e intención emprendedora en estudiantes de administración de empresas y de contaduría pública. *Revista Universidad y Empresa*, 22(38). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7230>
- García, Jonathan. (2019). Tipos de motivación: las 8 fuentes motivacionales. In *Psicología y mente*.

- García, José. (2022). Motivación. Clave para un aprendizaje activo y profundo. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 389. <https://doi.org/10.14422/pym.i389.y2022.003>
- García, M., & Cruz, M. (2013). Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: Análisis empírico. *Porta Linguarum*, 19.
- García, Paula, García, S., & Falla, D. (2023). El papel de la autoeficacia y el engagement académico en la percepción de empleabilidad del alumnado universitario de Educación y Psicología. *Revista Complutense de Educación*, 34(2). <https://doi.org/10.5209/rced.79311>
- García, Pilar. (2018). Las funciones ejecutivas. Actividades que contribuyen a su desarrollo. *Publicaciones Didácticas*.
- García, V., Ruiz, E., Cruz, J., & Gómez, C. (2022). Análisis de la motivación extrínseca y la retroalimentación afectiva en la interacción profesor-alumno. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 8(1). <https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.e.8.01.2022.376>
- Gewerc, A., González, A., & Rodríguez, A. (2023). Estrategias de aprendizaje y motivación del alumnado del Grado en Pedagogía. *Aula Abierta*, 52(2). <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.147-156>
- Glochner, C. (2020). Motivación académica y desempeño en física en un grupo de estudiantes de un liceo rumano. *RIEE | Revista Internacional de Estudios En Educación*, 20(2). <https://doi.org/10.37354/riee.2020.204>
- González, A., & Ortiz, B. (2023). Relación de la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3692>

- González, C. (2023). Estrategias didácticas para evaluar los aprendizajes en un curso de matemática a nivel universitario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4865
- González, J., Corrales, G., & Morquecho, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708
- Grajeda, A., & Cangahuala, S. (2019). Percepción de la motivación académica docente y rendimiento académico en estudiantes de sexto de primaria de un distrito limeño. *Revista de Investigación En Psicología*, 22(1).
- Grogan, J., Randhawa, G., Kim, M., & Manohar, S. G. (2022). Motivation improves working memory by two processes: Prioritisation and retrieval thresholds. *Cognitive Psychology*, 135, 101472. <https://doi.org/10.1016/J.COGLPSYCH.2022.101472>
- Gros, B., & Cano, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1). <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Gutiérrez, P., Castillo, N., Ríos, R., González, R., Ramírez, M., & López, J. (2020). Clima de empoderamiento, tipos de motivación, diversión y aburrimiento en jóvenes deportistas. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 12(2). <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780e.2020.12.2.76307>

- Gutshall, C. (2013). Teachers' mindsets for students with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1073–1083. <https://doi.org/10.1002/PITS.21725>
- Hahnel, U., Arnold, O., Waschto, M., Korcaj, L., Hillmann, K., Roser, D., & Spada, H. (2015). The power of putting a label on it: Green labels weigh heavier than contradicting product information for consumers' purchase decisions and post-purchase behavior. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01392>
- Hamida, N., Sein, L., & Ma'rifatunnisa', W. (2022). Implementasi Teori Meaningfull Learning David Ausubel Dalam Pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam di MI Nursyamiyah Tuban. *Al-Madrasah: Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 6(4). <https://doi.org/10.35931/am.v6i4.1294>
- Hattie, J., Hodis, F., & Kang, S. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2020.101865>
- Hernández, A. (2015). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación,"* 5(2), 1–13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>
- Herrera, E., & Flórez, J. (2020). Factores motivacionales para la práctica de actividad física en adolescentes: revisión bibliográfica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(269). <https://doi.org/10.46642/efd.v25i269.1768>
- Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J., & Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1). <https://doi.org/10.35362/rie3412885>

- Holmes, J. (2000). Social relationships: The nature and function of relational schemas. In *European Journal of Social Psychology* (Vol. 30, Issue 4). [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200007/08\)30:4<447::AID-EJSP10>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200007/08)30:4<447::AID-EJSP10>3.0.CO;2-Q)
- Hsieh, Y., & Huang, F. (2020). The effects of a mindfulness curriculum on the emotional regulation and interpersonal relationships of fifth-grade children. *Bulletin of Educational Psychology*, 52(1). [https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52\(1\).0002](https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52(1).0002)
- Huang, B. (2020). A Comprehensive Model of Cognition, Motivation, and Self-regulation Influencing Students' English Oral Presentation Competence in Technology-based EFL context. In *Orphanet Journal of Rare Diseases* (Issue 1).
- Husniyawati, Y. R., & Wulandari, R. D. (2016). Analisis Motivasi Terhadap Kinerja Kader Posyandu Berdasarkan Teori Victor Vroom. *Jurnal Administrasi Kesehatan Indonesia*, 4(2). <https://doi.org/10.20473/jaki.v4i2.2016.126-135>
- Hyland, M. (1988). Motivational Control Theory: An Integrative Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(4), 642–651. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.4.642>
- Infante, A. (2023). Estrategias educativas para la tolerancia a la incertidumbre en estudiantes y profesionales sanitarios: Revisión sistemática. *Revista Española de Educación Médica*, 4(3). <https://doi.org/10.6018/edumed.576711>
- Iqbal, S., Razalli, M., & Taib, C. (2023). Influence of intrinsic and extrinsic motivation on higher education performance: mediating effect of quality culture. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1099415>

- Jácome, S., Puga, P., & Briones, S. (2023). Autoeficacia, motivación y metas personales en entornos virtuales de Educación Superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(6). <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2101>
- Jansen, T., Meyer, J., & Wigfield, A. (2022). Supplemental Material for Which Student and Instructional Variables Are Most Strongly Related to Academic Motivation in K-12 Education? A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/BUL0000354.SUPP>
- Jiménez, A., Garza, A., Méndez, C., Mendoza, J., Acevedo, J., Arredondo, L., & Quiroz, S. (2019). Motivación hacia las matemáticas de estudiantes de bachillerato de modalidad mixta y presencial. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35282>
- Junaštíková, J. (2024). Self-regulation of learning in the context of modern technology: a review of empirical studies. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(2), 270–291. <https://doi.org/10.1108/ITSE-02-2023-0030/FULL/PDF>
- Kim, Yeo, Brady, A., & Wolters, C. (2020). College students' regulation of cognition, motivation, behavior, and context: Distinct or overlapping processes? *Learning and Individual Differences*, 80, 101872. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2020.101872>
- Kim, Young, Demirer, I., Josiam, B., & Gultek, M. M. (2023). Student's Career Expectations in the Hospitality and Tourism Industry: An Examination of Student's MACE (Motivation, Attitude, and Career Expectation) Model. *Journal of Hospitality and Tourism Education*. <https://doi.org/10.1080/10963758.2023.2191324>

- Koenka, A. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101831. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2019.101831>
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., & Tsuda-McCaie, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42(12). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>
- Kovach, M. (2018). Higher Education Commons, Psychology Commons, and the Student Counseling and Personnel Services Commons Recommended Citation Recommended Citation Kovach. *Assessment, and Practice in Higher Education*, 3. <https://ecommons.udayton.edu/jrapheAvailableat:https://ecommons.udayton.edu/jraphe/vol3/iss1/5>
- Kwok, M., Kwong, R., & Wong, M. (2022). Cómo facilitar estrategias de regulación motivacional: perspectivas sobre la humildad docente y la relación profesor-alumno. *Computers & Education*, 191, 104645. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2022.104645>
- Lai, C., & Cole, A. (2023). Measuring progress of smart cities: Indexing the smart city indices. *Urban Governance*, 3(1). <https://doi.org/10.1016/j.ugj.2022.11.004>
- Landsiedel, J., & Williams, D. M. (2020). Increasing Extrinsic Motivation Improves Time-Based Prospective Memory in Adults with Autism: Relations with Executive Functioning and Mentalizing. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1133–1146. <https://doi.org/10.1007/S10803-019-04340-2/TABLES/4>

- Latorre, C., Sierra, V., Rivera, P., & Liesa, M. (2022). Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations. *International Journal of Educational Research*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102043>
- Lee, Y., Lee, K., Kim, T., & Hong, J. (2019). Psychological Factors that Influence Decision-Making Regarding Trauma-Related Pain in Adolescents with Temporomandibular Disorder. *Scientific Reports*, 9(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-019-55274-9>
- Liebenberg, L., & Tucker, T. (2022). WIP: Implementing Mini-Projects to Build Community and Improve Student Engagement. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--41380>
- Linnenbrink, L., & Wormington, S. (2019). An Integrative Perspective for Studying Motivation in Relation to Engagement and Learning. *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning*, 739–758. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.031>
- Llanga, E., Murillo, J., Panchi, K., Paucar, M., & Quintanilla, D. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 108.
- Llanto, J., & Canta, J. (2022). La motivación en el contexto de las estrategias GTD para el aprendizaje por competencias. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(22). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.340>
- Lloyd, T., & Hastings, R. (2009). Parental locus of control and psychological well-being in mothers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(2), 104–115. <https://doi.org/10.1080/13668250902862074>

- Locke, E. (1978). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92–104. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1017>
- López, D., Ibbis, M., & Alvarez, V. (2009). Socio-cognitive regulation strategies in cooperative learning tasks in virtual contexts. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2009*. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7612-3_8
- López, E., Giorgetti, D., Isern, C., & Barone, P. (2023). La gamificación mejora la motivación extrínseca pero no la intrínseca hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio reequilibrado. *European Journal of Education and Psychology*, 16(1). <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2007>
- Lotsman, R., Mishchuk, A., Kostenko, L., Holovkova, M., & Shvets, I. (2022). El método del proyecto creativo como medio para mejorar la motivación de aprendizaje de los estudiantes. *Apuntes Universitarios*, 12(3). <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1139>
- Ludeña, M. (2022). Enseñanza de la medicina clínica en la virtualidad. Satisfacción de los estudiantes y desafíos pendientes. *Inter-Cambios Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, 9(1). <https://doi.org/10.29156/inter.9.1.9>
- Madan, C. (2017). Motivated cognition: Effects of reward, emotion, and other motivational factors across a variety of cognitive domains. *Collabra: Psychology*, 3(1). <https://doi.org/10.1525/COLLABRA.111/112362>
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14.

- Manzano, D., Gómez, A., Marín, L., Jiménez, J., & Valero, A. (2021). Future Academic Expectations and Their Relationship with Motivation, Satisfaction of Psychological Needs, Responsibility, and School Social Climate: Gender and Educational Stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9). <https://doi.org/10.3390/IJERPH18094558>
- Marín, V. (2018). ¿El poder de la gamificación educativa? The power of educational gamification? *EDMETIC*, 7(2). <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.11146>
- Martin, R., Maurice, T., Aujla, H., Bowen, W., & Weiss, F. (2007). Differential effects of σ_1 receptor blockade on self-administration and conditioned reinstatement motivated by cocaine vs natural reward. *Neuropsychopharmacology*, 32(9). <https://doi.org/10.1038/sj.npp.1301323>
- Martínez, S., & Mendoza, F. (2022). ¿Qué son los Estilos de Aprendizaje? *Boletín Científico de Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 10(20). <https://doi.org/10.29057/icea.v10i20.8570>
- McClelland, T., & Jorba, M. (2023). Perceptual Motivation for Action. *Review of Philosophy and Psychology*, 14(3), 939–958. <https://doi.org/10.1007/S13164-021-00608-8/METRICS>
- McDermott, J., & Egwuatu, A. (2019). More than a face: Neural markers of motivated attention toward social and non-social reward-related images in children. *Biological Psychology*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2018.08.012>
- Medel, L., Moreno, R., & Aguirre, E. (2022). El Rol de Estudiantes de Educación Superior en la Gamificación según su Motivación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 15(1). <https://doi.org/10.37843/rted.v15i1.283>
- Medina, G., & Giler, P. (2023). Estrategias de motivación de logros y aprendizaje de Matemática en estudiantes de Educación Media. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(2). <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i2.e17>

- Medina, M., Mera, C., & Montoya, A. (2023). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 28. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068
- Mendaña, C., & López, E. (2021). Impacto de la clase invertida en la percepción, motivación y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(6). <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000600097>
- Meng, F., & Wu, J. (2017). Policy expectation moderates the relationship between merit pay policy effectiveness and public service motivation. *Social Behavior and Personality*, 45(8). <https://doi.org/10.2224/sbp.4917>
- Mindus, P. (2023). ¿Cuándo la falta de emoción es un problema para la justicia? Cuatro visiones sobre la vida emotiva de quienes toman decisiones jurídicas. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 26(1). <https://doi.org/10.1080/13698230.2021.1893254>
- Montalván, D., García, D., Ávila, C., & Erazo, J. (2020). Aprendizaje basado en problemas y motivación en estudiantes de educación física. *EPISTEME KOINONIA*, 3(6). <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i6.822>
- Monteleone, P. (2011). New frontiers in endocrinology of eating disorders. *Current Topics in Behavioral Neurosciences*, 6(1). https://doi.org/10.1007/7854_2010_87
- Mora, R., Johnston, W., & Gopalakrishna, S. (2022). Driving participation and investment in B2B trade shows: The organizer view. *Journal of Business Research*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.01.028>

- Morales, M., Guzmán, E., & Baeza, C. (2019). Rasgos de personalidad, Percepción de apoyo social y Motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho*, 6(2). <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>
- Moreno, J. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico- deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 6(2).
- Mosquera, K., & Vallejo, O. (2016). Factores motivacionales, metas de logro y proyecto de vida en estudiantes universitarios. *Plumilla Educativa*, 18(2). <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1965.2016>
- Murillo, L. (2019). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Murphy, K., & Alexander, P. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3–53. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1019>
- Murty, V., & Dickerson, K. (2017). *MOTIVATIONAL INFLUENCES ON MEMORY*. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320160000019019>
- Nivela, M., Otero, O., & Morales, E. (2021). Gamificación en la educación superior. *Revista Publicando*, 8(31). <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2242>
- Öksüzoğlu, A., & Timur, B. (2022). Psychosocial Risk Factors for Depression in Pregnant Adolescents. *Duzce Medical Journal*, 24(1). <https://doi.org/10.18678/dtfd.1052605>

- Oleksii, T., Valery, A., Grygoriy, G., Zhanna, D., & Tetiana, B. (2019). Características de la actitud motivacional basada en el valor de los estudiantes hacia la educación física. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v29i1.1880>
- Orejas, A., & Murillo, V. (2022). vacío en la escultura como recurso didáctico para la expresión plástica infantil: formas de hacer mundos. *Tercio Creciente*. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra6.6577>
- Pandiyan, P., Saravanan, S., Usha, K., Kannadasan, R., Alsharif, M. H., & Kim, M. K. (2023). Technological advancements toward smart energy management in smart cities. *Energy Reports*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.egyr.2023.07.021>
- Pangestuti, R., Kadiyono, A. L., Cahyadi, S., & Agustiani, H. (2019). A Modifying the Instrument of Self-Regulation in Early Childhood Assessment. *JPUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 13(1). <https://doi.org/10.21009/10.21009/jpud.131.09>
- Paris, S., & Winograd, P. (2003). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. *Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies to Improve Student Success in and beyond School*, 1.
- Peña, G., Sánchez, Y., Villavicencio, C., & Cedillo, L. (2022). Motivación y satisfacción con la profesión elegida en estudiantes de psicología. *ACADEMO Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1). <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.7>
- Pendoley, K. (2023). Emociones obstinadas, creencias obstinadas. *Synthese*, 201(5). <https://doi.org/10.1007/s11229-023-04165-8>

- Peralta, C. (2023). Gamificación en la educación: experiencias de aplicación. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 11(01). <https://doi.org/10.18259/acs.2023011>
- Piaget, J. (1979). The Essential Piaget. *Educational Researcher*, 8(11), 20. <https://doi.org/10.2307/1174291>
- Pino, C. (2014). *Interventions and Classroom Contexts That Promote Self-Regulated Learning: Two Intervention Studies in United Kingdom Primary Classrooms*. 23(2), 1–13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.739>
- Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors. *Development of Achievement Motivation*, 249–284. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>
- Porras, E. (2023). Percepción de la motivación de la estructura administrativa en la labor docente. Liceo Nocturno de Liberia, circuito 04, de la Dirección Regional de Liberia, noviembre 2022. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.387>
- Pradas, C. (2018). Tipos de motivación en psicología. Definición y ejemplos. *Psicología Online*.
- Prado, R., Leone, D., Souza, T., Werneck, P., & Lacerda, M. (2022). Gestão de cuidados paliativos por cuidadores na atenção domiciliar: validação teórica em roda de conversa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 75(6). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0737pt>

- Quevedo, S., Diaz, M., & La Rosa, O. (2021). Método auditivo visual para el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de turismo. *3C TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a Las TIC*, 10(1). <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.101.93-120>
- Radchikova, N. P., & Sorokova, M. G. (2023). The Role of Value Orientations in Psychological Well-being of Adolescents: Structural Modeling Results. *Social Sciences and Childhood*, 4(1). <https://doi.org/10.17759/ssc.2023040101>
- Ragona, A., Mesce, M., Cimino, S., & Cerniglia, L. (2023). Motivations, Behaviors and Expectancies of Sexting: The Role of Defensive Strategies and Social Media Addiction in a Sample of Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph20031805>
- Real, C. (2023). Enseñanza gamificada y aprendizaje basado en problemas: diseño de un escape room sobre cultura clásica. *Thamyris, Nova Series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, 11. <https://doi.org/10.24310/thamyristhrdcc.v11i16455>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3). <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.134>
- Reina, N. (2021). Estrategias neurodidácticas de mandalas y ejercicios de respiración para la atención y motivación en la docencia universitaria. *Revista de Investigación Proyección Científica*, 3(1). <https://doi.org/10.56785/ripc.v3i1.66>
- Rietveldt, F., & Vera, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia Año*, 18(2).

- Ríos, N., & Mosca, A. (2022). Influencia de factores personales, profesionales y motivacionales en la participación de enfermeros en educación continua. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2. <https://doi.org/10.56294/saludcyt202293>
- Rivera, H., Otiniano, N., & Goicochea, E. (2023). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 83. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2683>
- Robinson, L. J., Stevens, L. H., Threapleton, C. J. D., Vainiute, J., McAllister-Williams, R. H., & Gallagher, P. (2012). Effects of intrinsic and extrinsic motivation on attention and memory. *Acta Psychologica*, 141(2), 243–249. <https://doi.org/10.1016/J.ACTPSY.2012.05.012>
- Rodríguez, J., & Arlandis, S. (2023). La escritura creativa como modelo de interactividad y motivación lectora. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 28(28). <https://doi.org/10.25115/alabe28.9207>
- Rojas, L. (2019). Elevar el Rendimiento Académico con Estrategias Educativas. *Revista Cientific*, 4(12). <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.6.127-140>
- Rojas, R. (2023). Motivación académica y expectativas profesionales en estudiantes: Una revisión sistemática. *Socialium*, 7(2). <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2023.7.2.1759>
- Romero, E., Mora, A., González, W., Garbanzo, P., Zamora, J., Quirós, F., & García, S. (2020). Desarrollo de la motivación en estudiantes de secundaria mediante la implementación de un programa educativo en Artes Plásticas basado en el Aprendizaje Cooperativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2990>

- Rosas, C., Zuloeta, J., Urbina, C., & Zuñe, L. (2019). Relación entre los factores de la personalidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios peruanos. *UCV Hacer*, 8(4). <https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v8n4a4>
- Rotter, O. (2021). La Teoría del Aprendizaje Social de Rotter. *Social Learning and Clinical Psychology*. Prentice-Hall.
- Ruiz, P., Chiva, O., Baena, A., & Hortigüela, D. (2020). Gender, physical self-perception and overall physical fitness in secondary school students: A multiple mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18). <https://doi.org/10.3390/ijerph17186871>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca , el Desarrollo Social , y el Bienestar Teoría de la Autodeterminación. *American Psychologist*, 55.
- Sabariego, M., Sánchez, A., & Cano, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3). <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Sáez, M. (2021). Estrategias de motivación extrínseca. Percepciones del estudiante de ELE norteamericano: estudio de caso en España. *Revista de Lenguas Modernas*, 34. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i34.41194>
- Sagredo, E., & Castelló, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas adultas en Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36895>
- Sahranavard, S., Miri, M., & Salehiniya, H. (2018). The relationship between self-regulation and educational performance in students. *Journal of Education and Health Promotion*, 7(1), 154. https://doi.org/10.4103/JEHP.JEHP_93_18

- Salamea, R., & Cedillo, L. (2021). Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 6(3.1). <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.1.2021.1858>
- Salgado, Z., Sánchez, L., Serrato, R., Tauta, L., Virgüez, L., & Giraldo, C. (2022). Estimulación de la atención sostenida mediante las artes plásticas en niños de 3 a 6 años. *Gestión de La Seguridad y La Salud En El Trabajo*, 4(4). <https://doi.org/10.15765/gsst.v4i4.3017>
- Salinas, H., Díaz, J., Alvarez, C., & Saucedo, M. (2022). Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 11(1). <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1650>
- Salvador, C. (2021). Motivación de logro y metas en la vida: Rol mediador de la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(53). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3317>
- Sampieri, H. (2014). *metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed. Metodologia de La Investigacion*, 6(metodologia de la investigacion).
- Sánchez, Carlos, García, E., & Ajila, I. (2020). Enfoque pedagógico: la gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje. 593 *Digital Publisher CEIT*, 4(5). <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.202>
- Sánchez, Carmen, & Moreta, R. (2019). Vista de La función predictora de la Autoeficacia en la Motivación Escolar en estudiantes de medicina del Ecuador. *Uniandes EPISTEME*, 6. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1465/840>
- Sánchez, D. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro). *TEPEXI Boletín Científico de La Escuela Superior Tepeji Del Río*, 10(19). <https://doi.org/10.29057/estr.v10i19.9757>

- Sánchez, V., & Maldonado, C. (2023). Motivación y Atención en Estudiantes de Educación General Básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.606>
- Santander, E., & Schreiber, M. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378
- Santi, I., García, V., & Sáenz, N. (2018). Validation of motivational factors for sports activities in university students through SEMPLS. *Propósitos y Representaciones*, 6(2).
- Sarma, A., & Mariam, T. (2020). Breaking the limits of executive functions: Towards a sociocultural perspective. In *Culture and Psychology* (Vol. 26, Issue 3). <https://doi.org/10.1177/1354067X19898673>
- Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2), 173–177. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2005.04.013>
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2020a). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2019.101832>
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2020b). Cognitive Regulation. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/ACREFORE/9780190264093.013.886>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2019.101832>

- Secadas, F. (2023). La motivación en la enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, 20(77). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1285>
- Sharma, S., Rao, N. K., Gokhale, T. S., & Ismail, S. (2013). Isolation and characterization of salt-tolerant rhizobia native to the desert soils of United Arab Emirates. *Emirates Journal of Food and Agriculture*, 25(2), 102–108. <https://doi.org/10.9755/ejfa.v25i2.7590>
- Sheldon, K., Goffredi, R., & Schlegel, R. (2022). Self-Concordant Goal-Striving as Internalized Motivation: Benefits Beyond Person-Goal Fit. *Motivation Science*, 9(1). <https://doi.org/10.1037/mot0000277>
- Shigemune, Y., Abe, N., Suzuki, M., Ueno, A., Mori, E., Tashiro, M., Itoh, M., & Fujii, T. (2010). Effects of emotion and reward motivation on neural correlates of episodic memory encoding: A PET study. *Neuroscience Research*, 67(1), 72–79. <https://doi.org/10.1016/J.NEURES.2010.01.003>
- Silva, M. (2021). Círculos de diálogo: a perspectiva das emoções com os professores. *Perspectiva*, 39(3). <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2021.e72093>
- Singueza, W., Sarango, C., & Castillo, M. (2019). Estudio sobre la motivación extrínseca en los estudiantes universitarios que cursan estudios a distancia. In *ISSN* (Vol. 40).
- Soto, R., Gamboa, G., & Chauca, F. (2023). Motivación académica y funcionamiento familiar en estudiantes de la escuela profesional de educación física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2023. *IGOVERNANZA*, 6(24). <https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n24.2023.313>

- Souza, G., Meireles, E., Mira, V., & Leite, M. (2021). Academic motivation scale - reliability and validity evidence among undergraduate nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3848.3420>
- Sweller, J. (2008). Instructional Implications of David C. Geary's Evolutionary Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 43(4), 214–216. <https://doi.org/10.1080/00461520802392208>
- TenHouten, W. (2023). Las emociones de la esperanza: del optimismo al optimismo, del pesimismo a la desesperación. *American Sociologist*, 54(1). <https://doi.org/10.1007/s12108-022-09544-1>
- Tinta, M. (2020). Proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura a partir de la lectura de la realidad. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 4(16). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.137>
- Tornero, V., & Campoverde, W. (2023). Revalidación en población ecuatoriana de Escala de Motivación Educativa (EME-E) para estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 15(2), 91–98. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.V15.N2.34274>
- Torres, K. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de motivación académica (EMA) para estudiantes del nivel secundario de Tarapoto, 2018. In *Universidad César Vallejo*.
- Umiguano, N., & Pazmiño, M. (2023). Procesos mentales en la intervención educativa, para desarrollar habilidades cognitivas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1260>

- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. In *Educational Psychology Review* (Vol. 35, Issue 2). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Vargas, J., Villalobos, G., Araya, G., González, E., & Álvarez, C. (2023). Actividad física en el recreo escolar: mediciones de actividad física y la perspectiva de personas menores de edad pertenecientes a centros educativos de zona urbana y rural. *MHSalud: Revista En Ciencias Del Movimiento Humano y Salud*, 20(2). <https://doi.org/10.15359/mhs.20-2.2>
- Vera, C., Pari, N., & Ramírez, J. (2023). Competencias investigativas en educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1313>
- Villada, J., Cuartas, G., & Restrepo, J. (2019). Factores motivacionales, académicos, sociales y económicos asociados con el abandono de la educación media técnica en Medellín, Colombia. *Psicoespacios*, 13(23). <https://doi.org/10.25057/21452776.1241>
- Vohs, K., & Baumeister, R. (2004). Understanding Self Regulation. In *Handbook of Self-Regulation : Research, Theory, and Applications*.
- Vosniadou, S., Bodner, E., Stephenson, H., Jeffries, D., Lawson, M. J., Darmawan, Ig. N., Kang, S., Graham, L., & Dignath, C. (2024). The promotion of self-regulated learning in the classroom: a theoretical framework and an observation study. *Metacognition and Learning*, 19(1), 381–419. <https://doi.org/10.1007/S11409-024-09374-1/METRICS>
- Vroom, V. (2007). On the Synergy between Research and Teaching. *Journal of Management Education*, 31(3). <https://doi.org/10.1177/1052562906299170>


- Wenger, J. (2022). Modern Psychological Studies Modern Psychological Studies Motivation and memory: An analysis of performance-dependent Motivation and memory: An analysis of performance-dependent reward-based motivational effects on encoding and retrieval reward-based moti. *Modern Psychological Studies*, 28(1). <https://scholar.utc.edu/mps/vol28/iss1/1>
- Yang, J. (2021). Understanding and Enhancing Chinese TEFL Teachers' Motivation for Continuing Professional Development Through the Lens of Self-Determination Theory. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.768320>
- Yépez, M. (2011). Aproximación a la comprensión del aprendizaje significativo de David Ausubel. *Revista Ciencias de La Educación*, 21(37).
- Yu, J., & McLellan, R. (2020). Same mindset, different goals and motivational frameworks: Profiles of mindset-based meaning systems. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101901. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2020.101901>
- Yumán, I. (2020). Relación entre rendimiento académico y estilos de aprendizaje. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2). <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.27>
- Zhao, P., & Johnson, G. (2012). A Theoretical Framework of Self-Regulated Learning with Web-Based Technologies. *Proceedings of Global TIME, 2002*.

ANEXOS

Anexo 1. Rúbrica que se utilizó en la investigación

Criterio a evaluar	Participa mínimamente y muestra desinterés. Nivel 1: Bajo	Participa de forma limitada y con estímulos externos frecuentes. Nivel 2: Moderado	Participa activamente con cierto interés personal. Nivel 3: Alto	Participa de manera entusiasta, motivado intrínsecamente. Nivel 4: Excelente
Originalidad de ideas	Genera ideas repetitivas o poco imaginativas.	Produce algunas ideas originales pero con limitaciones.	Desarrolla ideas originales con buen nivel de creatividad.	Propone ideas innovadoras y altamente creativas.
Perseverancia	Abandona actividades fácilmente ante dificultades.	Requiere apoyo frecuente para continuar las tareas.	Muestra persistencia moderada frente a retos.	Es constante y supera dificultades sin abandonar la tarea.
Colaboración	Interactúa poco o genera conflictos en el grupo.	Colabora de manera básica, pero sin tomar iniciativa.	Trabaja bien en equipo con aportes valiosos.	Lidera y fomenta la colaboración efectiva en el grupo.
Satisfacción personal	No muestra satisfacción o se siente frustrado.	Expresa satisfacción ocasional al completar tareas.	Muestra satisfacción frecuente con su progreso.	Refleja orgullo y satisfacción constante en su desempeño.

Anexo 2. Ficha de Observación**Indicadores de Motivación**

Marque con una  el nivel observado en cada categoría y registre observaciones específicas.

Indicador	Bajo	Moderado	Alto	Observaciones
Interés por la actividad				¿Muestra entusiasmo o curiosidad al realizar la actividad?
Participación activa				¿Contribuye ideas o responde a los desafíos planteados?
Originalidad y creatividad				¿Propone soluciones o ideas novedosas y originales?
Esfuerzo y perseverancia				¿Se mantiene enfocado y supera dificultades sin abandonar la tarea?
Colaboración con pares				¿Interactúa positivamente con sus compañeros y contribuye al trabajo grupal?
Reacciones emocionales				¿Expresa satisfacción, orgullo o entusiasmo al completar la tarea?

Notas adicionales del observador