

DIAGNÓSTICO DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, CEPIES-UMSA¹

Diagnosis of academic motivation in students of the master's in Higher Education, CEPIES-UMSA

Barrera Gómez, Daphne Fabiola

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)

dafian30@gmail.com

La Paz - Bolivia

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo diagnosticar el nivel de motivación académica en estudiantes de maestría del CEPIES-UMSA mediante una prueba objetiva. El objetivo específico es determinar los niveles de motivación en todas las dimensiones de la motivación académica, especialmente la desmotivación. La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan proporciona el marco teórico. Esta teoría se centra en la motivación intrínseca y las necesidades de competencia y autodeterminación. Se utilizó la prueba EMA (Escala de Motivación Académica) para recoger datos sobre la motivación de los estudiantes. La muestra estuvo compuesta por 202 estudiantes de posgrado del Programa de Maestría del CEPIES-UMSA. Los resultados muestran que el 78% tiene una motivación intrínseca alta, el 53% tiene una motivación extrínseca moderadamente alta y el 14% experimenta cierta desmotivación. Dada la alta motivación intrínseca, los educadores deberían utilizar estrategias para redirigir este impulso hacia el logro académico. Las sugerencias incluyen brindar autonomía, establecer objetivos significativos, relacionar el contenido con experiencias personales, fomentar la curiosidad y la colaboración, brindar comentarios constructivos e incorporar juegos lúdicos.

Palabras clave: Motivación, Motivación Académica, Educación superior.

Abstract

The objective of the research is to diagnose the level of academic motivation in CEPIES-UMSA master's students through an objective test. The spe-

1 Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior (CEPIES). Universidad Mayor de San Andrés.

cific objective is to determine motivation levels in all dimensions of academic motivation, especially amotivation. Deci and Ryan's Self-Determination Theory provides the theoretical framework. This theory focuses on intrinsic motivation and the needs for competence and self-determination. The EMA test (Academic Motivation Scale) was used to collect data on student motivation. The sample was made up of 202 postgraduate students from the CEPIES-UMSA Master's Program. The results show that 78% have high intrinsic motivation, 53% have moderately high extrinsic motivation, and 14% experience some amotivation. Given high intrinsic motivation, educators should use strategies to redirect this drive toward academic achievement. Suggestions include providing autonomy, setting meaningful goals, relating content to personal experiences, encouraging curiosity and collaboration, providing constructive feedback, and incorporating playful games.

Keywords: motivation, academic motivation, higher education.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico de los estudiantes de posgrado es crucial para evaluar la calidad educativa en la Educación Superior. La motivación académica se destaca como el factor más significativo que influye en este rendimiento. A pesar de tener habilidades y condiciones socioeconómicas adecuadas, un estudiante desmotivado puede no alcanzar sus metas académicas. La literatura revela una conexión directa entre la motivación académica y el rendimiento estudiantil. Además, investigaciones indican que la formación emocional de los estudiantes de posgrado es frecuentemente pasada por alto, lo cual puede afectar negativamente su desempeño académico. Esta problemática se confirma por una investigación que reveló niveles bajos de inteligencia emocional en los estudiantes, especialmente en indicadores relacionados con la motivación (Galarza, 2014).

La falta de motivación se considera un rasgo común entre los estudiantes, lo que tiene un impacto negativo en su rendimiento educativo y puede ser un predictor de deserción académica (Galindo & Vela, 2020). Por lo que es importante contribuir con datos sobre el nivel de motivación académica en los estudiantes de la Maestría en Educación Superior, en el CEPIES-UMSA. Identificada la problemática se planteó como objetivo de investigación, en de diagnosticar el nivel de motivación académica existente en los estudiantes de la Maestría en Educación Superior del CEPIES-UMSA.

La base teórica de esta investigación se fundamenta en la Teoría de la Auto-determinación de Deci y Ryan², elegida por su sólida fundamentación teórica.

² Edward L. Deci es profesor de psicología y ciencias sociales en la Universidad de Rochester (Nueva York), en Estados Unidos, y director de sus programas de investigación sobre motivación humana. En cuanto a Richard M. Ryan, es profesor del Insti-

Dicha teoría proporcionará el marco conceptual para el análisis de los resultados y la evaluación de la motivación académica

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan se caracteriza por la “necesidad de los individuos de experimentar autonomía y toma de decisiones en lo que hacen y cómo lo hacen, buscando ser las causas de sus acciones” (Clemente et al., 1998, p.59). Un ejemplo de aplicación de esta teoría es la comprensión del comportamiento rebelde frente a normas, controles u órdenes externas. Deci (1980), citado en Pintrich y Schunk (2006, p. 17), distingue entre la volición y la autodeterminación, argumentando que la volición se refiere a la capacidad de las personas para elegir cómo satisfacer sus necesidades, mientras que la autodeterminación se centra en el control de la propia voluntad. La relación entre voluntad y autodeterminación radica en la toma de decisiones sobre cómo abordar el entorno (Picó, 2014, p. 27).

En el ámbito educativo, Pintrich y Schunk (2006) señalan que la teoría de la autodeterminación se centra en la motivación intrínseca, ya que impulsa a las personas a aceptar desafíos y superarlos en busca de satisfacer sus necesidades de competencia y autonomía. Esta dinámica puede relacionarse con los estudiantes, ya que al enfrentar desafíos, buscan retos más difíciles, pero es crucial no plantear desafíos excesivamente complicados que puedan desmotivarlos (Picó, 2014, p. 27). Bryndum et al. (s.f.) enfatizan la importancia de reconocer las diferencias entre la motivación intrínseca y extrínseca. Aquellos que atribuyen sus logros a factores externos perciben el aprendizaje como algo ajeno a su control, mientras que quienes consideran que su aprendizaje depende de causas internas lo ven como el resultado de sus propios esfuerzos y actividades. Estas distinciones resultan fundamentales para comprender la motivación de los estudiantes.

La motivación intrínseca

Deci y Ryan (citados por Navea, 2015) definieron la motivación intrínseca como:

La motivación que se basa en las necesidades innatas de competencia y autodeterminación actúa como un impulso para una amplia variedad de comportamientos y procesos psicológicos, donde la experiencia de competencia y autonomía constituye los principales reforzadores. Las necesidades intrínsecas de competencia y autodeterminación motivan un continuo proceso de búsqueda y esfuerzo para superar desafíos óptimos (p. 62).

La motivación intrínseca se relaciona con los deseos e impulsos internos, derivando de nosotros mismos la obtención de recompensas internas satisfactorias como el placer, la tranquilidad y la felicidad. Este tipo de motivación nos

todo de Psicología y Educación en la Universidad Católica Australiana y también profesor investigador en la Universidad de Rochester. Ryan es psicólogo clínico y uno de los principales teóricos en motivación humana.

mantiene en un nivel elevado para lograr nuestros objetivos (Pradas, 2018). Cuando un estudiante se encuentra intrínsecamente motivado, muestra un interés genuino en las tareas de aprendizaje por sí mismas, sin la necesidad de recompensas externas, y surgen otras necesidades como la exploración, la manipulación y la curiosidad, entre otras. Lamas (2008) afirma que la motivación intrínseca está vinculada al interés en realizar la actividad “considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas” (p. 14).

Motivación intrínseca al conocimiento

La motivación intrínseca hacia el conocimiento busca describir el disfrute, la preferencia o el interés que un estudiante siente hacia el estudio (Bedoya, 2015b, p. 37). Puede entenderse como la participación en una actividad motivada por el placer y la satisfacción que se experimenta al aprender, explorar o tratar de comprender algo nuevo (Vallerand, 1997).

Motivación intrínseca al logro

La Motivación Intrínseca al logro se refiere a la evaluación de la necesidad de superación en el proyecto de vida (Bedoya, 2015, p. 38). Esta forma de motivación se enfoca en participar en una actividad específica con el objetivo de experimentar placer y satisfacción al intentar superarse a uno mismo, o al tratar de lograr o crear algo. La atención se centra en el proceso de alcanzar metas y no en el resultado final. Esta motivación está relacionada con conceptos como la motivación de la eficacia, la motivación del dominio, el desafío intrínseco y una orientación a la tarea en la que el individuo busca experimentar la competencia (Vallerand, 1997).

Motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes

La Motivación Intrínseca hacia experiencias estimulantes se encarga de evaluar si para los estudiantes la lectura y la comunicación escrita resultan estimulantes (Bedoya, 2015, p. 38). Este tercer tipo de motivación intrínseca se manifiesta cuando uno se involucra en una actividad con el objetivo de experimentar sensaciones agradables, principalmente asociadas con los sentidos. Aunque Vallerand (1997) señala que este tipo de motivación intrínseca ha sido pasada por alto en la investigación, parece estar vinculado con conceptos como experiencias estéticas, estado de flujo, búsqueda de sensaciones y vivencias máximas.

La motivación extrínseca

La motivación extrínseca se define como “comportamientos realizados únicamente como un medio para alcanzar un objetivo” (Stover et al., 2017, p. 107). Está influenciada por el momento y el contexto, reflejando la disposición de una persona en un momento específico en relación con una actividad parti-

cular (Pintrich y Schunk, 2006, citados por Hernández, 2016). Este tipo de motivación proviene de fuentes externas y es inducida por el entorno, dependiendo de factores externos para su impulso y condicionada por estímulos externos positivos y/o negativos (Pradas, 2018). Respecto a la motivación extrínseca Pintrich y Schunk, (2006) indican lo siguiente:

Regulación externa:

En esta forma de regulación, las recompensas y los castigos juegan un papel central. Por ejemplo, un estudiante puede estudiar una asignatura no porque tenga un interés intrínseco, sino para evitar ser castigado por el profesor.

Regulación introyectada:

En este nivel, la motivación proviene de manera interna, pero las emociones y los sentimientos (“debería hacer esta tarea”) están controlados externamente. Un ejemplo sería realizar una actividad para complacer a los padres.

Regulación identificada:

Este tercer nivel de motivación extrínseca se refiere a la participación en actividades porque son personalmente significativas. Por ejemplo, estudiar para obtener buenas calificaciones en la selectividad. Aunque esta motivación es extrínseca, es útil para alcanzar las metas personales del estudiante.

Regulación por integración:

En este último nivel, las personas regulan su comportamiento integrando fuentes de información tanto internas como externas en su autoconcepto. Esto confiere significado a la tarea en relación con el “yo”.

La desmotivación o amotivación

Es la carencia de motivación, originada por la escasa importancia que la persona atribuye a la acción, además de indicar una falta de habilidad y capacidad para llevar a cabo la acción. Se caracteriza por la ausencia de intención y/o control para ejecutar una conducta específica, así como una valoración escasa o nula de la tarea, una sensación de desprotección, falta de expectativas y creencias para realizar o alcanzar el objetivo requerido. En este contexto, las personas no perciben una conexión entre sus acciones y los resultados obtenidos (Deci y Ryan, 2000, citados por Hernández Bellido, 2016). La desmotivación implica una resistencia hacia la acción y una sensación de vacío (Galimberti, 2002). Se puede definir como una sensación caracterizada por la falta de esperanza y la angustia al enfrentar problemas o superar obstáculos, lo que a su vez genera insatisfacción y se manifiesta mediante la disminución de la energía y la incapacidad para experimentar entusiasmo (Perez y Merino, 2008, citados por Herrera, 2017).

Elementos característicos de la desmotivación son: la apatía, el desgano y el desinterés.

Apatía: La Real Academia Española (2001) la define como la carencia de pasiones, emociones o sentimientos, así como una condición de enfermedad. Consentino, según Aguilar et al (2015), la describe como el resultado de la percepción individual de no contar con el conocimiento necesario para enfrentar un desafío o la falta de percepción de retos. Para Abbagnano, se trata de la impasibilidad del ánimo, la dejadez, la indolencia, la falta de vigor o energía.

Desgano: Faure (2018) señala que “la pereza es el desgano que evita el esfuerzo propio de la iniciativa. Y el desgano, similar al aburrimiento, representa una forma defectuosa de la vida cotidiana” (p. 4). El desgano se manifiesta como una disminución en la respuesta ante ‘lo que sucede’, tanto en las interacciones con personas como en las situaciones diarias rutinarias, donde no hay novedad. A diferencia de la pereza, el desgano implica un esfuerzo reducido pero persistente, contrario a la inactividad total.

Desinterés: Aguilar y Valdez et al. (2015) afirman que el desinterés es uno de los factores que dificultan la elaboración de un proyecto de vida, así como la sensación de vivir el presente de manera monótona y rutinaria. También subrayan que el desinterés puede ser un obstáculo significativo en la planificación a largo plazo y en la experiencia diaria.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de estudio y método

El tipo de investigación a realizar es no experimental puesto que se trabaja con un grupo no asignado aleatoriamente. Es transaccional por cuanto mide una variable en un momento determinado. El método que se ha seguido es el método inductivo propositivo. En estudios de tipo descriptivo, como el presente caso, cuyo objetivo principal es observar y registrar sistemáticamente el comportamiento, características o fenómenos tal como se manifiestan en su entorno natural, sin intervenir ni manipular ninguna de las variables, el método lógico apropiado es el inductivo. En ese marco metodológico se procedió a operacionalizar la variable descriptiva a medir, que es la motivación académica.

Tabla 1: Operacionalización de la variable descriptiva

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Motivación académica	Es el estado disposicional de cada uno para iniciar y continuar una acción y su permanencia en el tiempo y se sitúa antes de la acción.	Escala EMA (Escala de motivación académica)	Procedimiento sumatorio de cada uno de los ítems según la motivación específica. A mayor puntaje mayor grado de motivación. En la escala de desmotivación es sumatoria también, pero sus implicaciones inversas. La sumatoria es métrica.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Operacionalización de la variable descriptiva relacionado con el Instrumento

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	TÉCNICA	ÍTEMS
Motivación Académica	Motivación intrínseca	Motivación intrínseca al conocimiento Motivación intrínseca al logro Motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes	Instrumento 1.- Escala EMA (Escala de motivación académica) Escala basada en la escala LIKERT Donde: 1: Totalmente en desacuerdo. 2: Un poco de acuerdo 3: Bastante de acuerdo 4: Totalmente de acuerdo	Encuesta	2,9,16, 23 3,10,17,24 1, 8, 15, 22
	Motivación extrínseca	Regulación externa Regulación introyectada Regulación identificada Regulación por integración			6,13,20 5,12,19,26 4,11,18,25
	Desmotivación	Desinterés Desgano Apatía			7,14,21,27

Fuente: Elaboración propia

Participantes

La muestra se extrajo de la población estudiantil del CEPIES, estrictamente quienes cursan programas de posgrado en la modalidad virtual. La fórmula aplicada es la siguiente:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Donde:

N = tamaño de la población: 425 estudiantes del CEPIES, modalidad virtual

Z = nivel de confianza: 95% (1.96)

p = probabilidad de éxito, o proporción esperada: 50%

q = probabilidad de fracaso: 50%

d = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción): 5%

n = 202

Del total de 425 estudiantes de la modalidad virtual se obtuvo una muestra (n) equivalente a 202 personas que respondieron el Test EMA.

MATERIALES E INSTRUMENTOS

Para recolectar información se utilizó la prueba EMA (Escala de Motivación Académica), un cuestionario de 27 preguntas respondido por los egresados en modalidad virtual, que generó información sobre su motivación para aprender. La prueba EMA ha sido validada en diferentes idiomas en la fase cuantitativa, aunque la validación inicial se realizó en el idioma original (francés), lo que permitió que no hubiera sesgo de traducción y que la escala cumpliera los objetivos de medir la puntuación de los estudiantes (Bedoja, 2015). Vallerand (1997) desarrolló un cuestionario para medir la motivación de aprendizaje de los estudiantes franceses; esta escala consta de 27 ítems divididos en subescalas y está diseñada para medir los tipos de motivación intrínseca—MI, motivación extrínseca—EM y el tipo desmotivado (Bedoya, 2015). La confiabilidad de la prueba EMA se demostró mediante la escala de medición de consistencia interna Alfa de Cronbach.

Tabla 3: Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,945	,943	27

De acuerdo a los cuadros precedentes, y el análisis estadístico de consistencia interna del instrumento de evaluación presentado “Escala de Medición de Motivación Académica”, en su implementación alcanzó un alfa de Cronbach muy alto, siendo el resultado (alfa de Cronbach $\alpha = .945$), lo que indica que se tiene muy buena confiabilidad.

PROCEDIMIENTO

Para alcanzar los objetivos señalados de la investigación se han seguido las siguientes etapas:

Etapla primera: aplicación de los instrumentos cuantitativos

Se procede a medir el nivel de motivación a los estudiantes de la maestría del CEPIES, muestra probabilística representativa, y a identificar los niveles de motivación académica que son promovidas por los docentes del CEPIES, en su práctica educativa, en entornos virtuales. La aplicación del instrumento se realizó en un único momento temporal a los estudiantes midiendo su motivación académica.

Etapla segunda: Elaboración del Diagnóstico base

Se elabora un análisis descriptivo de la muestra analizando las características de los estudiantes, según la escala de motivación académica según objetivo específico de la investigación.

RESULTADOS

Resultados por objetivo específico:

Precisar los niveles de motivación de acuerdo a las dimensiones y escalas de motivación académica, especialmente la desmotivación en los estudiantes de la Maestría en Educación Superior, CEPIES-UMSA. Gestión 2023

Figura 1: Motivación intrínseca

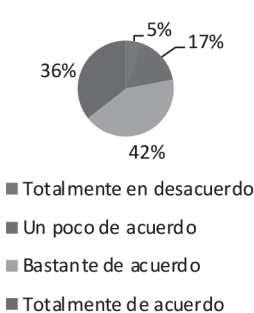


Figura 2: Motivación extrínseca

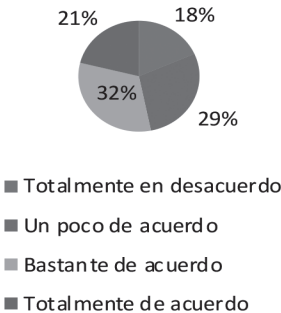
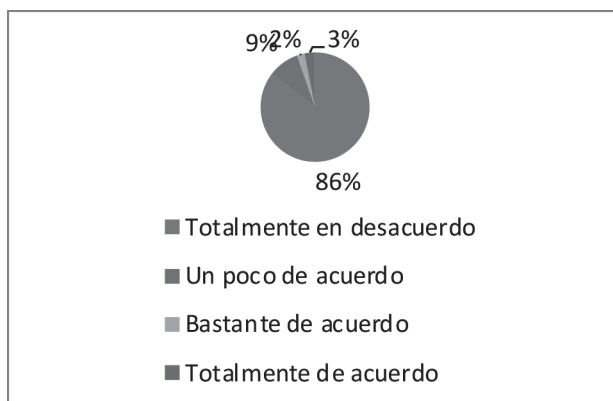


Figura 3: Desmotivación o amotivación

Análisis de resultados de las figuras 1, 2 y 3

El test EMA abarca las tres dimensiones de la motivación: intrínseca, extrínseca y desmotivación. Los resultados obtenidos de estudiantes de posgrado del CEPIES se presentan por dimensión. Al analizar los enunciados relacionados con la motivación intrínseca, se observa que el 36% está totalmente de acuerdo, el 42% bastante de acuerdo, el 17% un poco de acuerdo y el 5% totalmente en desacuerdo. En resumen, el 78% de los estudiantes muestra una motivación intrínseca alta.

En cuanto a los enunciados vinculados a la motivación extrínseca, se observa que el 21% está totalmente de acuerdo, el 32% bastante de acuerdo, el 29% un poco de acuerdo y el 18% totalmente en desacuerdo. En consecuencia, el 53% de los estudiantes presenta una motivación extrínseca media alta, aunque este resultado es inferior en comparación con la motivación intrínseca.

Respecto a la amotivación o desmotivación, los resultados indican que el 3% está totalmente de acuerdo, el 2% bastante de acuerdo, el 9% un poco de acuerdo y el 86% totalmente en desacuerdo. Por lo tanto, se puede concluir que el 14% de los estudiantes de posgrado del CEPIES experimenta algún grado de desmotivación que puede implicar desgano, apatía o desinterés por la materia. Dado el alto porcentaje de desacuerdo, se considera que los estudiantes mantienen un nivel elevado de motivación en general para cursar un posgrado en el CEPIES – UMSA.

DISCUSIÓN

Observando que el 78% de los estudiantes manifiestan tener una motivación intrínseca, lo que indica un perfil estudiantil en el CEPIES con un fuerte impulso motivacional intrínseco, se puede describir al mismo como un estudiante que muestra un interés genuino en las tareas de aprendizaje por sí mismas, sin la necesidad de recompensas externas, y se relaciona con otras aptitudes positivas como la exploración, la manipulación y la curiosidad, entre otras.

En vista a los datos arribados, se puede establecer que, dada la condición de una elevada motivación intrínseca de los estudiantes (78%), la misma debe ser alimentada por los docentes mediante estrategias educativas que la redirijan a logros académicos. Al aplicar estas estrategias, los educadores pueden contribuir a cultivar la motivación intrínseca, lo que puede tener un impacto positivo en el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes.

Si bien, el estudio es descriptivo, es importante precisar algunos elementos teóricos que hacen al fundamento de la praxis educativa del docente, en este sentido se indica, que después de un estudio sobre las teorías de la motivación académica ((Woolfolk, 2010, 378) sobresale, entre las mismas, la teoría humanista o de autodeterminación, sobre el cual también se basa el instrumento utilizado. Esta teoría hace énfasis en las fuerzas intrínsecas de la motivación como en la necesidad de la autorrealización del estudiante.

Al pie de lo dicho se puntúan algunas sugerencias de principios pedagógicos que deberían integrarse a las estrategias educativas para cultivar la motivación intrínseca en el aprendizaje:

1. Proporcionar elección y autonomía
2. Establecer metas significativas
3. Relacionar el contenido con experiencias personales
4. Fomentar la curiosidad
5. Proporcionar retroalimentación constructiva
6. Fomentar la colaboración y la comunidad
10. Incorporar elementos lúdicos

CONCLUSIONES

Con relación al objetivo general, según los resultados alcanzados, sobre el nivel de motivación académica, se llega a la conclusión de que los estudiantes tienen un nivel elevado de motivación intrínseca en general para cursar un posgrado en el CEPIES – UMSA

Con respecto al objetivo específico, el análisis de los niveles de motivación de los estudiantes del CEPIES-UMSA, según las dimensiones de la escala de motivación académica, revela las siguientes conclusiones significativas:

- En la categoría de alta frecuencia, se observa que el 78% presenta una motivación intrínseca elevada, indicando un perfil estudiantil en el CEPIES con un fuerte impulso motivacional intrínseco. Esto sugiere que estos estudiantes han internalizado metas académicas personales y se perciben con un alto control en sus procesos de aprendizajes.
- En cuanto a la frecuencia media, el 53% muestra una motivación extrínseca, evidenciando un porcentaje considerable de estudiantes en el CEPIES que continúan sus estudios basándose en motivaciones externas a lo académico, lo que significa en el ámbito educativo que perciben que tienen poco control de sus procesos de aprendizaje.
- En la categoría de baja frecuencia, el 14% presenta desmotivación o amotivación académica. Se concluye que este grupo de estudiantes de posgrado del CEPIES experimenta algún grado de desmotivación. Dado el alto porcentaje de desacuerdo, se infiere que la mayoría de los estudiantes mantienen un nivel significativo de motivación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Y., Valdez, J., González, N., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A., Vidal, S., & Mendoza, V. (2015). Apatía, Desmotivación, Desinterés, Desgano Y Falta De Participación En Adolescentes Mexicanos. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 20(3), 326–336.
- Bedoya Mejía, K. Y. (2015). Relación entre la motivación académica y el rendimiento escolar de los estudiantes de bachillerato en extra-edad de un Colegio Colombiano. 55.
- Bryndum, S., Antonio, J., & Montes, J. (n.d.). La motivación en los entornos telemáticos. *Revista de Educación a Distancia*, 13, 1–24. <https://www.um.es/ead/red/13/bryndum.pdf>
- Clemente, A., Esteban, A., Navarro, J., & Beltrán, J. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (Aljibe (ed.)).
- Faure, N. (2018). Sacudirse el desgano. Humberto Giannini acerca de la pereza. 10–27.
- Galarza, C. (2014). Situación de la educación emocional en el CEPIES. (Tesis de Maestría, Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior: CEPIES, Universidad Mayor de San Andrés.).
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología* (siglo xxi Editores (ed.); 1ra.). <https://saberpspi.files.wordpress.com/2016/09/galimberti-umberto-diccionario-de-psicolog3ada.pdf>
- Galindo, N. F., & Vela, J. E. (2020). Motivación académica en tiempos de COVID-19, de estudiantes vinculados a universidades de Villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan. In *Composites Part A: Applied Science*

- and Manufacturing (Vol. 68, Issue 1).
- Hernández Bellido, J. (2016). La motivación académica basada en la teoría de la autodeterminación y su influencia en el rendimiento académico (caso academia nacional de policías).
- Herrera, N. (2017). La Motivación Y Desmotivación En Las Aulas De Primaria. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna., 1–30. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6497/La motivacion y desmotivacion en las aulas de primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6497/La%20motivacion%20y%20desmotivacion%20en%20las%20aulas%20de%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15–20.
- Navea, A. (2015). Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud (Issue March). UNED.
- Pradas, C. (2018). Tipos de motivación en psicología: definición y ejemplos. <https://www.psicologia-online.com/tipos-de-motivacion-en-psicologia-definicion-y-ejemplos-4144.html>
- Picó, M. (2014). La importancia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Universitat de les Illes Balears
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos. teoría, investigación y aplicaciones (P. Educación (ed.); 2da ed.).
- Stover, J. B., Uriel, F., Freiberg Hoffmann, A., & Fernández Liporace, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicod debate*, 15(1), 69. <https://doi.org/10.18682/pd.v15i1.484>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29(C), 271–360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Woolfolk A. (2010) Psicología educativa. Pearson Educación, México D.F.

Fecha de recepción: 31 de mayo, 2024

Fecha de aceptación: 20 de julio, 2024