

LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA DESMOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA UNEMI
SELF-MANAGEMENT OF LEARNING IN ACADEMIC DEMOTIVATION IN UNEMI STUDENTS

Autores: ¹Kelly Stefania Elizalde Zapata, ²María Fernanda Torres Pincay, ³Maicol Andy Balderramos Sánchez y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-4257-1138>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-7603-8467>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-4716-5578>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: kelizalde@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: mtorresp24@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: mbalderramos@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 26 de Junio del 2025

Artículo revisado: 1 de Julio del 2025

Artículo aprobado: 17 de Julio del 2025

¹Estudiante de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El objetivo principal fue determinar el efecto de las dificultades de la autogestión del aprendizaje en la desmotivación académica en estudiantes de la UNEMI, Milagro 2025, por lo tanto, se realizó mediante una investigación básica, cuantitativa, no experimental descriptiva, aplicando la técnica de la encuesta, utilizando un cuestionario de 30 preguntas ejecutado a una muestra de 50 estudiantes del contexto, extraídos por un muestreo no estadístico por conveniencia. Los resultados señalan que el 64,4% de los estudiantes presentaron una motivación intrínseca alta, demostrando una fuerte influencia de factores cognitivos y emocionales, el 34,66% se estableció en un nivel medio y solo el 0,88% en un nivel bajo, por otro lado, el 70,5% de los estudiantes evaluados mostraron un nivel alto en cuanto a la motivación extrínseca influenciada por incentivos, como puntos extras y reconocimiento externo. Además, el 28,83% se situó en un nivel medio y únicamente el 0,88% en un nivel bajo. En virtud de aquello, se concluye que indudablemente existe una influencia de las

habilidades de autogestión del aprendizaje sobre la desmotivación académica de los estudiantes.

Palabras clave: Autogestión, Aprendizaje, Desmotivación académica, Estudiantes.

Abstract

The main objective was to determine the effect of the difficulties of self-management of learning on academic demotivation in students of UNEMI, Milagro 2025, therefore, it was carried out through a basic, quantitative, non-experimental descriptive research, applying the survey technique, using a questionnaire of 30 questions executed to a sample of 50 students of the context, extracted by a non-statistical sampling by convenience. The results indicate that 64.4% of the students presented a high intrinsic motivation, showing a strong influence of cognitive and emotional factors, 34.66% were established at a medium level and only 0.88% at a low level, on the other hand, 70.5% of the students evaluated showed a high level in terms of extrinsic motivation influenced by incentives, such as extra points and external recognition. In addition, 28.83% were at a medium level and only 0.88% at a low

level. By virtue of this, it is concluded that there is undoubtedly an influence of self-management learning skills on students' academic demotivation.

Key words: Self-management, Learning, Demotivation academic, Students.

Sumário

O objetivo principal foi determinar o efeito das dificuldades de autogestão da aprendizagem na desmotivação acadêmica em estudantes da UNEMI, Milagro 2025, portanto, foi realizado através de uma pesquisa descritiva básica, quantitativa, não-experimental, aplicando a técnica de pesquisa, utilizando um questionário de 30 perguntas executadas para uma amostra de 50 alunos do contexto, extraídos por uma amostragem não estatística por conveniência. Os resultados mostram que 64,4% dos alunos apresentaram uma alta motivação intrínseca, demonstrando uma forte influência de fatores cognitivos e emocionais, 34,66% se estabeleceram em um nível médio e apenas 0,88% em um nível baixo, por outro lado, 70,5% dos alunos avaliados apresentaram um alto nível de motivação extrínseca influenciada por incentivos, como pontos extras e reconhecimento externo. Além disso, 28,83% estavam num nível médio e apenas 0,88% num nível baixo. Assim, conclui-se que existe, sem dúvida, uma influência das competências de autogestão da aprendizagem na desmotivação acadêmica dos estudantes.

Palavras-chave: Autogestão, Aprendizagem, Desmotivação acadêmica, Estudantes.

Introducción

La desmotivación académica es una problemática que ha cobrado gran relevancia en los últimos años debido a que los estudiantes presentan grandes dificultades en la autogestión del aprendizaje, esto sucede especialmente en el contexto de la educación universitaria, que tiene como principal consecuencia el abandono. Según Villegas y Núñez (2024), la deserción se constituye como un problema a nivel mundial, dado que puede afectar a estos países que están

en desarrollo, por eso es fundamental comprender cuales son algunos de los factores que afectan la motivación en los estudiantes. Asimismo, según expresa Amaya et al. (2020), los países que forman parte de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) poseen índices de deserción entre el 20% y el 55%. Cabe mencionar que el abandono de estudios se ve tanto en la modalidad presencial como en la virtual, Merhi et al. (2025) señala que en España la tasa de abandono en el estudio a distancia es muy alta llegando a ser de 53,4%. Esto se debe a muchos factores entre ellos está lo económico ya que muchos estudiantes no cuentan con los recursos suficientes para culminar con su formación profesional, otro de los factores es que los estudiantes no disponen de tiempo suficiente para cumplir con sus actividades debido a que muchos de ellos trabajan y no saben cómo autogestionar su aprendizaje, donde uno de los elementos más relevantes para lograrlo es la motivación. Collados et al. (2024) en su estudio encontró que más del 50 % de los alumnos que participaron demostraron estar desmotivados y desconectados con su desarrollo educativo. De acuerdo a lo expuesto existen dos tipos de motivación: la extrínseca donde la persona realiza una acción esperando una recompensa o para evitar un castigo de parte externo, y la intrínseca en el cual la persona realiza la acción para satisfacerse así mismo ya sea por tema de curiosidad o por aceptar un desafío nuevo (Mora et al., 2024).

En Barranquilla, Colombia Angulo et al. (2024) realizó encuestas a 100 personas que llevaban a cabo sus estudios de forma virtual con el objetivo de conocer su nivel de desmotivación y estrés frente a la saturación de tareas, como resultado un 43% de los encuestados mostraron estrés y desmotivación a veces, el 26% siempre y casi siempre, el 3% casi nunca, y un 2% afirmaba no sentirse saturado por los trabajos

académicos. Con estas cifras podemos dar por hecho que la mayoría de estudiantes sufren estrés y desmotivación debido a la gran cantidad de tareas asignadas y esto no solo sucede en Colombia, en muchos países del mundo es así, especialmente en Latinoamérica. De igual manera se encontró un trabajo investigativo con enfoque cuantitativo del país de Perú el cual tenía como objetivo identificar la motivación académica en estudiantes de pregrado, trabajaron con una muestra de 340 estudiantes de 10 ciclos, en los resultados se muestran que el 39.4% de los varones presentó una motivación intrínseca alta y el 29.1% de las mujeres; el 38.5% de los varones tiene una motivación extrínseca alta y el 26.5% de las mujeres; los niveles de desmotivación entre los estudiantes universitarios varones alcanza el 31.5% con desmotivación alta, mientras las mujeres muestran un patrón desigual, con el 28.5% que experimenta alta desmotivación en la población estudiantil universitaria (Talavera et al., 2024). Por tal motivo Muñoz et al. (2024) señala que uno de los factores para trabajar con la desmotivación del estudiante en línea, es la revisión de los diseños curriculares, los cuales pueda satisfacer un de acceso fácil y de horarios flexibles, de igual manera aprovechar cada hora de clase y evitar dejar espacios entre clases.

En Ecuador un estudio realizado por Alvarado y Calle (2024) con el objetivo de describir los niveles de motivación y procrastinación académica en el cual participaron 117 estudiantes seleccionados por muestra aleatoria simple con base a las variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de tercer ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad de Cuenca, como resultado se encontró que, el 50.4% de los participantes presentan un nivel medio de motivación académica con niveles altos en la motivación intrínseca (51.3%) y extrínseca (74.4%), así

como un nivel bajo de desmotivación (77.8%), además, se evidenció que los estudiantes presentan un nivel medio de procrastinación con una media de 40.62. Actualmente en la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador, podemos decir que la mayoría de los estudiantes de tercer semestre de la carrera de Educación Básica en línea presentan altos niveles de desmotivación académica, como consecuente, muchos no entran a clases o no revisan el material que se encuentra en la plataforma, otros no logran comprender los contenidos y otros no presentan los trabajos en los tiempos establecidos. Debido a esto es que muchos de ellos abandonan sus estudios, por ello; Talavera et al. (2024) manifiesta que para identificar y mitigar las causas de la desmotivación se debe fomentar como objetivo principal la motivación intrínseca y de igual manera es importante reconocer el papel que la motivación extrínseca puede jugar en algunos contextos.

Referente a la autogestión del aprendizaje Carmona et al. (2024) afirman que es un proceso mediante el cual el estudiante activa y conserva los procesos metacognitivos, motivacionales, afectivos y conductuales, con el fin del alcanzar un objetivo en el aprendizaje, además implica la capacidad de autodirigirse y ser comprometidos con su propio aprendizaje, desde la organización hasta la evaluación y mejora. Mientras que Ramos et al. (2020) explican que la autogestión del aprendizaje es un proceso cognitivo muy importante para el desempeño académico ya que el estudiante organiza y es dueño de su propio aprendizaje, aclarando que la motivación es un aspecto primordial, el cual debe tenerse en cuenta ya que impulsa y facilita a los alumnos a mejorar sus niveles de autogestión. Por último, Núñez et al. (2021) expresan que la autogestión del aprendizaje es un procedimiento mediante el cual el alumno toma el mando de su educación

y consta de cuatro fases; la primera organización y activación, la segunda observación y seguimiento, la tercera control y respuesta, y la última reflexión y valoración.

Para finalizar, el modelo teórico de la presente investigación está realizado por Gonzáles et al. (2021) quienes consideran la autogestión como la organización del tiempo y la disciplina como base del aprendizaje autónomo en el proceso educativo, enfatizan la importancia de una buena organización para comprender los temas tratados o los que se requieran en el futuro, así como para el aprendizaje independiente, ya sea mediante la investigación o la lectura. Por lo tanto, las dimensiones de la autogestión del aprendizaje son conductuales, emocionales y cognitivas. En lo referente a la dimensión conductual Dragustinovis y Villasana (2025) mencionan que es la capacidad que tienen las personas para iniciar un cambio o adoptar nuevas conductas a partir de lo que han aprendido, lo que muestra que ese aprendizaje no se quedó solo en la teoría, sino que también se aplica en la práctica. Por otro lado, Arias et al. (2022) señalan que la dimensión emocional se entiende como el ámbito del desarrollo personal que engloba los aspectos cognoscitivos, afectivos y espirituales del estudiante, contribuyendo de manera fundamental a su formación completa y al equilibrio en muchos ámbitos de su vida.

Desde el punto de vista de Cabrera et al. (2024) la dimensión cognitiva se refiere a las habilidades que nos permiten conectar ideas, reflexionar, crear, tomar decisiones y cambiar lo que nos rodea, es decir que son esenciales para desarrollar la capacidad de aprender por sí mismo. Para la autogestión del aprendizaje Rucoba et al. (2023), menciona la teoría propuesta por Zimmerman (1989), “Aprendizaje Autorregulado” la cual plantea

que los estudiantes se involucran de manera autorreflexiva, motivacional y de manera conductual en su propia enseñanza, es un proceso autónomo que permite a los estudiantes modificar sus experiencias de aprendizaje, gracias a esto los estudiantes son capaces de crear sentimientos, emociones y comportamientos para alcanzar sus objetivos. Cuando el estudiante toma la decisión de establecer objetivos confiando en su propia aptitud y capacidad fortalece su educación. De igual manera planteó que el proceso de la autorregulación del aprendizaje se lleva a cabo en tres fases, siendo la primera planificación en el cual el estudiante crea objetivos claros y se motiva a sí mismo a conseguirlos, como segunda fase tenemos a la ejecución, en el cual pone en marcha su diseño, revisa su avance y regula su atención, y como última fase tenemos la reflexión, en la cual verifica los resultados y ajusta sus métodos para mejorar.

A partir de esto se ha escogido esta teoría ya que es una de las más completas y reconocidas al hablar de cómo los estudiantes manejan su propio estilo de aprendizaje, al comprender que aprender no solo se basa en educarse a su estilo, sino que abarca otras actividades como; planear, ejecutar y reflexionar sobre lo que van a realizar, para que de esta manera logren un aprendizaje significativo y relacionado en gran medida con la autogestión del aprendizaje. Con respecto a la desmotivación académica, Huiza et al. (2023) definen a la misma como una reacción generada por el desánimo al que se enfrenta una persona por las distintas circunstancias que puede estar atravesando, esta respuesta le afecta emocional y psicológicamente provocando consecuencias en diferentes áreas de su vida, ya sea en el ámbito personal como en lo académico. Por otro lado, Zambrano et al. (2023) expresan que la desmotivación académica es un elemento

decisivo para el riesgo de que un estudiante abandone sus estudios, puesto que incide en su autoestima creando una percepción negativa de su persona.

Del mismo modo; Muñoz et al. (2024) coinciden en que la falta de motivación influye directamente en el desempeño académico de los estudiantes, es decir que, el alumno no podrá alcanzar y desarrollar todas las competencias y valores necesarios en cada nivel de estudio, sin importar sus habilidades, ya que; si no se siente motivado no podrá aprovecharlas al máximo, entonces es aquí donde la estimulación resulta importante para lograr mantener en ellos el interés y disposición por seguir educándose. Por último, el modelo teórico del presente estudio es de Angulo et al. (2023) los cuales mencionan que la desmotivación académica es el resultado del estrés y saturación debido a la gran cantidad de trabajos que tienen los estudiantes, de igual manera el agotamiento físico y mental afectan directamente a la salud mental, lo cual hace que muchos estudiantes dejen de estudiar. En este sentido, las dimensiones de la desmotivación académica se catalogan como intrínseca y extrínseca.

Según Muñoz y Dossman (2024) la motivación intrínseca es la que surge del interés personal del estudiante y de lo bien que se siente en su proceso de aprendizaje, sin la necesidad de ningún estímulo. Entonces, las personas que tienen este tipo de motivación aprenden de forma voluntaria porque se sienten satisfechos al hacerlo o también porque tienen claro que de eso depende su futuro, de este modo; no lo ven como una obligación sino como una oportunidad para crecer y cumplir con sus objetivos. Por otro lado, Sánchez et al. (2021) hacen énfasis en que la motivación extrínseca es aquella que viene del entorno del estudiante como las recompensas, el reconocimiento o

aprobación social y el ambiente en el que se desarrollan. En este sentido y en el contexto de la educación universitaria es necesario considerar estos factores para prevenir la desmotivación académica en el estudiantado. Para la desmotivación académica se ha tomado a Ryan y Deci (2000) con su “Teoría de la Autodeterminación” quienes expresan que, la motivación se da por tres factores psicológicos muy importantes que son; la autonomía, la competencia y la relación. Esto quiere decir que se da por la necesidad innata de poseer autoridad sobre sus actos y decisiones, el hecho de sentirse capaz de realizar cualquier tarea y sentir la conexión y apoyo de otras personas. Es así que cuando estas necesidades se satisfacen, el sujeto se siente más motivado y dispuesto a realizar cualquier actividad, sin sentirse obligado a hacerlo, sino más bien por su voluntad e interés de realizarlo.

En base a lo manifestado se ha tomado esta teoría porque me permite identificar como la motivación es clave principal para el bienestar de los estudiantes, del mismo modo la sociedad también juega un papel importante ya que la educación es un derecho social esencial para el desarrollo integral de una persona a lo largo de su vida. Entonces, se debe hacer énfasis en los dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca y en la necesidad de comprender como las habilidades en la autogestión del aprendizaje contribuyen a reducir los índices de desmotivación en los estudiantes universitarios. En el ámbito social la desmotivación académica es un problema que impacta a nuestra comunidad, esta situación puede llevar al aislamiento social, baja autoestima y dificultades en su entorno familiar, si los estudiantes y futuros profesionales no están motivados y con todas las ganas de aprender, no conseguirán absorber todos los conocimientos necesarios para ejercer efectivamente su trabajo

en el futuro, es por esto la necesidad de conocer la influencia que tiene la autogestión del aprendizaje en nuestra educación, que nos ayuda de múltiples formas principalmente a desarrollar nuestras capacidades, a organizar nuestro tiempo y a su vez identificar qué es lo que nos hace falta para alcanzar nuestros objetivos. De acuerdo con Ramos et al. (2020) ingresar a la universidad representa un cambio importante tanto a nivel social como personal, ya que este medio exige que el estudiante adquiera nuevas habilidades, no solo en lo académico, sino también emocionalmente para así lograr fortalecer estas destrezas.

En el ámbito pedagógico es importante conocer como la autogestión del aprendizaje permite a los estudiantes desarrollar habilidades de planificación, es decir les proporciona estrategias para mejorar su autoaprendizaje, es por ello que cuando no ponemos en práctica estas habilidades y nos resulta difícil realizar ciertas tareas es cuando la desmotivación se apodera de nosotros generando estrés, ansiedad, problemas de autoestima y sentimientos de incapacidad, representando un obstáculo para nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. Como lo menciona Chui (2023), existe una relación significativa entre la autogestión del aprendizaje y la motivación para alcanzar metas académicas. Entonces, un estudiante que se siente motivado es capaz de realizar cualquier trabajo porque el deseo de aprender lo impulsa a buscar soluciones y superar cualquier obstáculo porque tiene claro sus objetivos y la importancia de alcanzarlos. En el ámbito práctico ya que la educación es sí es una práctica constante que nos prepara para la vida, podemos decir que en este campo el presente estudio aporta una herramienta valiosa para comprender con mayor claridad cómo la falta de autogestión del aprendizaje puede influir en motivación académica de los estudiantes

universitarios. En el contexto de la educación superior la capacidad para auto educarse es fundamental para lograr un mejor desempeño, sin embargo, en la actualidad en el estudiantado se observa con mucha frecuencia dificultades para administrar su tiempo y mantener la concentración lo que afecta negativamente su aprovechamiento y motivación académica.

Con este estudio buscamos aportar evidencia para que las universidades tengan conocimiento de como la autogestión es un componente indispensable para la educación actual. Estas acciones permitirían fortalecer el compromiso académico de los estudiantes y prevenir la desmotivación. Para Yépez et al. (2023) una mayor capacidad de autogestión se relaciona directamente con niveles más bajos de desmotivación y un mejor rendimiento académico. Este estudio es pertinente porque aborda a la desmotivación académica desde los ámbitos social, pedagógico y práctico. En este sentido desde el ámbito social reconocemos que la desmotivación académica es un problema que existe en nuestra sociedad y que afecta al estudiante en todos los sentidos, desde su propio bienestar personal y emocional influyendo directamente en su autoestima, por otro lado, desde el ámbito pedagógico consideramos que la autogestión del aprendizaje contribuye a mejorar estas deficiencias y por consiguiente a superarlas.

En virtud de ello, si a esto le sumamos que desde el ámbito práctico buscamos contribuir para mejorar estas habilidades que orientan al autoaprendizaje, podemos decir que nuestro estudio responde a una necesidad real, existente en el contexto de la educación universitaria, que cada día exige más autonomía, autoconfianza, autoevaluación y el deseo de aprender y superarse. Como afirma Moratilla (2021) el aprendizaje autodirigido es una construcción

que depende de los objetivos del mismo estudiante y que está presente a lo largo de toda su vida tanto personal como profesional creando individuos que evolucionen y se adapten a los nuevos recursos que tengan disponibles. En este sentido la formulación del problema se plantea de la siguiente forma: ¿Qué efecto tiene las dificultades en la autogestión del aprendizaje en la motivación académica en estudiantes de tercer semestre de la UNEMI, Milagro 2025? Dicho esto, los objetivos del presente estudio se orientaron a determinar el efecto de las dificultades de la autogestión del aprendizaje en la desmotivación académica en los sujetos estudiados; identificar la influencia que posee la dimensión cognitiva y emocional sobre la dimensión intrínseca en los estudiantes analizados; y, medir el influjo de la dimensión conductual en la dimensión extrínseca en los sujetos de estudio.

Materiales y Métodos

La presente se sustentó en una investigación básica por su orientación hacia la búsqueda de fundamentos teóricos para la comprensión de la incidencia de las dificultades en la autogestión del aprendizaje sobre la desmotivación académica, asimismo, adoptó un enfoque descriptivo por mostrar cómo influyen las variables mencionadas en los sujetos de estudio, siendo un estudio cuantitativo que se centra en identificar dicha influencia entre las variables, para finalizar la investigación fue no experimental, ya que se enfoca en observar el problema en su contexto real, sin llegar a intervenir o manipular variables. En este sentido, la muestra fue de 50 estudiantes de tercer semestre, seleccionados por un muestreo no estadístico por conveniencia, en donde se aplicó la técnica de la encuesta, utilizando un cuestionario, el mismo que consta de 30 interrogantes; organizadas según las dimensiones de la desmotivación académica

propuestas por Angulo et al. (2023), siendo; la motivación intrínseca y la motivación extrínseca y para la autogestión del aprendizaje según Gonzáles et al. (2021), encontramos la dimensión conductual, emocional y cognitiva. El procesamiento de datos se realizó con el programa SPSS, versión 3.0. Asimismo, se utilizó una escala de medición de tipo ordinal para clasificar los resultados en distintos niveles de logro: Esta escala se estructuró en tres categorías: un nivel alto; entre el 75% y el 100%; un nivel medio, que abarcó porcentajes del 50% al 69%; y un nivel bajo, que incluyó resultados entre el 0% y el 49%.

Resultados y Discusión

Tabla 1. *La Influencia de la dimensión cognitiva y emocional sobre la dimensión intrínseca*

Dimensión	Ítem	N	Alto Siempre	N	Medio A Veces	N	Bajo Nunca
Dimensión cognitiva	25	19	38%	29	58%	2	4%
	26	28	56%	22	44%	0	0%
	27	34	68%	16	32%	0	0%
	28	22	44%	27	54%	1	2%
	29	31	62%	19	38%	0	0%
	30	29	58%	21	42%	0	0%
Dimensión emocional	19	31	62%	18	36%	1	2%
	20	15	30%	34	68%	1	2%
	21	27	54%	22	44%	1	2%
	22	26	52%	24	48%	0	0%
	23	36	72%	13	26%	1	2%
	24	38	76%	11	22%	1	2%
Dimensión intrínseca	1	36	72%	14	28%	0	0%
	2	34	68%	16	32%	0	0%
	3	43	86%	7	14%	0	0%
	4	45	90%	5	10%	0	0%
	5	45	90%	5	10%	0	0%
	6	41	82%	9	18%	0	0%
Total		32,22	64,44%	17,33	34,66%	0,44	0,88%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 1, se observa un 64,44% de los sujetos con un nivel alto en referencia al interés de investigar en profundidad solo por el placer de conocer más sobre un tema, encuentran motivación y satisfacción en su proceso educativo, sienten que lo que están aprendiendo ahora les servirá para alcanzar sus objetivos a

futuro, consideran que la motivación que tienen ahora tendrá un impacto favorable en su futuro profesional, organizan su tiempo para cumplir con sus estudios y tareas por voluntad propia, recuperan rápidamente la atención cuando se presenta una distracción, logran concentrarse por completo al leer o estudiar, disfrutan crear nuevos proyectos, historias y soluciones, les resulta fácil aportar ideas distintas sobre un mismo tema, se cuestionan lo que aprenden nuevo y los argumentos o afirmaciones que se mencionan en clase, ven los errores como parte del proceso de aprendizaje sin desmotivarse incluso ante críticas o bajas calificaciones de las que se recuperan con rapidez, actúan con seguridad cuando presentan trabajos o exposiciones, manejan adecuadamente las dificultades académicas, consideran que sus relaciones en su entorno académico y familiar les motivan a esforzarse más y a crecer como persona, por otro lado, el 34,66% se establecen en un nivel medio y únicamente el 0,88% se sitúan en un nivel bajo, por lo que; se evidencia que en la mayoría de los estudiantes existe una influencia significativa del ámbito cognitivo y emocional sobre la motivación intrínseca.

Estos resultados se pueden respaldar con el estudio realizado por Alvarado y Calle (2024), donde uno de los hallazgos más destacados fue que el 51.3% de los participantes mostraron un alto nivel de motivación intrínseca, lo que indica que se sienten impulsados por el interés y la satisfacción personal al desarrollar sus actividades académicas, asimismo, la Teoría del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (1989), cobra mucha relevancia en este estudio porque sostiene que los estudiantes autorregulados desarrollan capacidades que les permiten establecer metas claras, controlar su progreso y ajustar sus métodos para lograr un aprendizaje funcional y autónomo (Rucoba et al. 2023). En ese sentido, la motivación

intrínseca se convierte en un elemento clave que impulsa el autocontrol del aprendizaje, ya que, sin un interés voluntario por aprender, difícilmente el estudiante será capaz de organizar o planificar sus actividades de manera eficiente para llevar a cabo todas las responsabilidades que implican la preparación universitaria. Del mismo modo, Ramos et al. (2020) afirman que, la autogestión del aprendizaje constituye un proceso cognitivo fundamental para el rendimiento académico, ya que; permite al estudiante guiar y asumir el control de su proceso educativo. No obstante, en contraste con estos hallazgos, Merhi et al. (2025) evidenciaron en su investigación una tasa de abandono escolar en modalidad en línea del 53,4% debido a donde uno de los principales factores asociados a la deserción era la falta de motivación producto de la ausencia del compromiso permanente del alumno con sus estudios. Esto difiere de lo observado en el presente estudio, donde el 64,44% de los estudiantes analizados demostraron contar con habilidades organizativas, y una motivación y satisfacción positiva que les permiten asumir de manera autónoma sus actividades académicas y continuar con sus estudios por voluntad propia.

Tabla 2. *La influencia de la dimensión cognitiva y emocional sobre la dimensión intrínseca*

Dimensión	Ítem	N	Alto Siempre	N	Medio A Veces	N	Bajo Nunca
Dimensión conductual	13	22	44%	28	56%	0	0%
	14	29	58%	21	42%	0	0%
	15	36	72%	14	28%	0	0%
	16	18	36%	31	62%	1	2%
	17	36	72%	14	28%	0	0%
	18	37	74%	13	26%	0	0%
Dimensión extrínseca	7	31	62%	19	38%	0	0%
	8	40	80%	9	18%	1	2%
	9	47	94%	3	6%	0	0%
	10	39	78%	10	20%	1	2%
	11	44	88%	5	10%	1	2%
	12	44	88%	6	12%	0	0%
Total		35,25	70,5%	14,41	28,83%	0,33	0,66%

Fuente: elaboración propia

En lo que concierne a la tabla 2, se manifiesta que el 70,5% de los estudiantes analizados se sitúan en un nivel alto en referencia a la participación en clases si se ofrecieran puntos extras por esfuerzo o participación, creen que estos puntos aumentan su motivación, recibir comentarios positivos en las plataformas virtuales les motiva a continuar con sus estudios, ya que consideran que el reconocimiento a su esfuerzo es una señal de que están realizando un buen trabajo, se concentran más cuando el ambiente de estudio es ordenado y silencioso, consideran que la actitud positiva del docente influye en su esfuerzo académico, relacionan y aplican lo que aprenden en clases con su vida diaria, organizan sus actividades con anticipación, participan en clase para afianzar conocimientos, toman decisiones para mejorar su aprovechamiento e intervienen en las decisiones cuando trabajan en grupo, por otra parte, el 28,83% se ubican en un nivel medio y solo el 0,88% se encuentran en un nivel bajo, con lo que se puede evidenciar que, la gran mayoría en del estudiantado denotan un influjo considerable de la dimensión conductual sobre su motivación extrínseca.

Estos hallazgos se refuerzan con lo señalado por Sánchez et al. (2021), quienes indican que el reconocimiento académico y social aumenta la motivación en los estudiantes, En esta misma línea, estos resultados también se pueden comprender a través de la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000), quienes señalan que, la motivación mejora cuando los estudiantes se sienten autónomos, competentes y apoyados por su entorno. De manera parecida estos resultados coinciden con lo expuesto por Talavera et al. (2024), quienes identificaron que un porcentaje significativo de estudiantes universitarios presentaban altos niveles de motivación extrínseca, especialmente en varones. Este tipo de

motivación, unida al reconocimiento social y recompensas externas, influye directamente en la conducta del estudiante. Dicho esto, en el presente estudio, el 70,5% del estudiantado mostró una fuerte respuesta conductual ante estímulos extrínsecos, como puntos extras, comentarios positivos por parte de los docentes y un entorno organizado, lo que evidencia la incidencia directa de estos factores en su motivación, desempeño y compromiso con su educación y capacidad para enfrentar desafíos.

Conclusiones

De los sujetos analizados el 64,44% de los estudiantes presentan una motivación intrínseca alta, evidenciando una fuerte influencia de factores cognitivos y emocionales como el placer por aprender, la autorregulación, la creatividad y la capacidad para superar dificultades académicas. El 34,66% se establece en un nivel medio y solo el 0,88% en un nivel bajo, lo que confirma que, en su mayoría, los estudiantes mantienen un compromiso personal sostenido con su proceso educativo. En otro punto, el 70,5% de los estudiantes evaluados muestran un nivel alto de participación en clase motivada por incentivos extrínsecos, como puntos extras y comentarios positivos, lo que refleja que el reconocimiento externo influye en su conducta. Además, el 28,83% se sitúa en un nivel medio y únicamente el 0,88% en un nivel bajo, lo que evidencia que estos estímulos influyen de manera importante en su motivación y desempeño académico. A partir de los resultados obtenidos, se concluye que evidentemente existe una influencia de las habilidades de autogestión del aprendizaje sobre la desmotivación académica de los estudiantes, en donde la motivación intrínseca determina el interés personal y el compromiso de los estudiantes con su formación académica, impulsándolos a aprender y mantenerse enfocados en sus objetivos, la motivación

extrínseca influye en los estudiantes a través de factores externos, como recompensas, reconocimiento social y apoyo del entorno, los cuales refuerzan el deseo de participar y esforzarse más. Por otro lado, la dimensión conductual determina la capacidad de los estudiantes para modificar su comportamiento y hábitos de estudio según lo que aprenden, la dimensión emocional influye en la forma en que los estudiantes gestionan sus emociones y relaciones interpersonales para su propio bienestar y desarrollo personal en su contexto académico. Finalmente, la dimensión cognitiva es determinante para el desarrollo de habilidades fundamentales para el éxito académico como la organización, la reflexión y la toma de decisiones, elementos muy importantes para desarrollar esa autonomía que se requiere para lograr un aprendizaje profundo en los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Amaya, A., Huerta, F. y Flores, C. (2020). Big Data, una estrategia para evitar la deserción escolar en las IES. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 166-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.712>
- Alvarado, P. y Calle, K. (2024). *Motivación y procrastinación académica en estudiantes universitarios de tercer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo septiembre 2023 – febrero 2024*. [Trabajo de grado, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/43975>
- Angulo, L., Fernández, T., Monsalve, L., Ospino, L., Pájaro, H., y Alarcón, Y. (2024). Desmotivación académica y salud mental en estudiantes universitarios en tiempo de pandemia. *Revista Tejidos Sociales*, 6(1), 154–171. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/tajsociales/article/view/7054>
- Arias, K., Samacá, J. y Riquelme, L. (2022). University Education in an Indigenous Context: the Mapuche case in Chile. *Educação & Realidade*, 47. <https://doi.org/10.1590/2175-6236120674vs02>
- Cabrera, Y., Vizcaíno, A., Díaz, J., López, E., y López, E. (2024). Dimensión cognitiva de las habilidades de aprender a aprender en estudiantes de Medicina. *Correo Científico Médico*, 28. <https://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/4985/2525>
- Carmona, C., Plaín, C., y Mesa, N. (2024). La autogestión del aprendizaje desde la educación en el trabajo. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 40 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252024000100007&lng=es&tlng=es
- Chui, O. (2023). *Autogestión del aprendizaje y motivación hacia el logro académico en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener]. <https://hdl.handle.net/20.500.13053/9213>
- Collados, L., Hernández, M., de los Ángeles, y Moya, A. (2024). Desmotivación en formación profesional: una aproximación desde la educación en valores. *Revista Científica UISRAEL*, 11(2), 95–116. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n2.2024.1128>
- Córdova, E., Vilela, E., Salazar, M., Salazar, S., y Márquez, V. (2023) La psicología positiva y la autoconfianza o autoconcepto de los estudiantes universitarios: Revisión sistemática de la literatura. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(40), 440–464. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9004083>
- Dragustinovis, N., y Villasana, M. (2025). Análisis de las Dimensiones Cognitiva, Afectiva y Conductual en el Aprendizaje y Aplicación de Conocimientos: Un Estudio sobre el Impacto de las Estrategias de Capacitación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 13175-

13191.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16954
- Ferreira, E., y Kienen, N. (2021). Autogestión: Una interpretación analítica-conductual. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 85–100.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8052671>
- Flórez, E., y Hoyos, A. (2020). Una mirada cualitativa sobre la autoevaluación institucional desde la praxis universitaria. *Revista Científica*, 37, 78–89.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012422532020000100078&script=sci_arttext
- González, L., Rodríguez, C., Salazar, D., y Alvarado, E. (2024). formación virtual y autogestión del aprendizaje en pasantes de Medicina General. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 10747-10765.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14464
- Huiza, K., Mollehuana, E., y Soto, G. (2023). Percepción docente y la desmotivación durante su práctica pedagógica. *Revista Alpha & Omega*, 1(1), 3.
- Merhi, R., Sánchez, P., Ángeles, F., y Salanova, M. (2025). ¿Estudio lo que quiero o lo que debo? Efectos de la motivación en la preferencia de estudio sobre la eficacia percibida, el engagement académico y la ideación de abandonar los estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, (43).
<https://doi.org/10.6018/rie.594561>
- Mora, V., López, N., Larrea, E., Pérez, H., Aldáz, O., y Criollo, R. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 9(2), 95–111.
<https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Mortadilla, E. (2021). Aprendizaje autodirigido en la educación superior: una perspectiva para la modalidad en línea. *Revista Digital Universitaria*, 22(3) 103-104.
<http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.3.11>
- Muñoz, M., Rivera, E., Hernández, M., y Charnichart, Z. (2024). Desmotivación Escolar de los Estudiantes de Nivel Superior: Causas y Consecuencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4618-4640.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9022
- Muñoz, A. y Dossman, D. (2024). Motivación intrínseca y su relación con el aprendizaje del factor común. *Praxis*, 20 (1), 143-157.
<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.5465>
- Núñez, A., Becerra, E., y Olalla, V. (2021). Autogestión del aprendizaje: *Revisión de la literatura. Explorador Digital*, 5(2), 6–22.
<https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i2.1649>
- Moratilla, E. (2021). Aprendizaje autodirigido en la educación superior: una perspectiva para la modalidad en línea. *Revista Digital Universitaria*, 22(3), 1–11.
<https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.3.11>
- Ramos, G., Rubio, D., Ortíz, D., Acosta, P., Hinojosa, F., Cadena D., y López E. (2020). Autogestión del aprendizaje del universitario: un aporte en su construcción teórica. *Revista Espacios*. 41(18), 12-13.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p16.pdf>
- Rucoba, L., Perea, D., Ríos, C., Paredes, H., Zavaleta, E., y Marticorena, M. (2023). Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje: El modelo Zimmerman aplicado a los estudiantes de educación superior. Editorial Mar Caribe.
https://editorialmarcaribe.es/?page_id=1916
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sánchez, J., Rosario, E., y Medina, A. (2021). La motivación extrínseca: ¿factor determinante en la carrera de medicina? *Educación Médica*, 22(5), 451-452.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.010>
- Soto, E. (2022). Aplicación de las TIC para fomentar la creatividad y producción de

- textos. *Revista REDCA*, 13(26), 91–106.
<https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/18681>
- Talavera, I., Portillo, D., Mamani, R., y Calcina, S. (2024). Motivación académica en estudiantes universitarios de pregrado de Perú. *Polo del Conocimiento*, 9(8), 3034-3045.
[https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/7866/pdf​::contentReference\[oaicite:2\]{index=2}](https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/7866/pdf​::contentReference[oaicite:2]{index=2})
- Viera, D., Flores, M. y Pachari, E. (2020). Factores de deserción estudiantil: un estudio exploratorio desde Perú. *Interciencia*, 45(12), 568-573.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33965363005>
- Villegas, R., y Núñez, L. (2024). Factores asociados a la deserción estudiantil en el ámbito universitario. Una revisión sistemática 2018-2023. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28).
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1923>
- Yépez, A., Catillo, M., y Castillo, L., (2023). Motivación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista De Investigaciones UCM*, 23(41), 96–127.
<https://doi.org/10.22383/ri.v23i41.230>
- Zambrano, L., Farfán, D., y Zambrano, J. (2023). Estrategia metodológica para el desarrollo de la motivación académica de los estudiantes de primero de bachillerato frente a la nueva normalidad. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10216878>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Nombres-Apellidos, Nombres-Apellidos, Nombres-Apellidos y Nombres-Apellidos.

