

Motivación y aprendizaje en ambientes virtuales de educación superior

Motivation and Learning in Higher Education Virtual Environments

Evelyn Muriel Palacios Paredes*
 Universidad de Aconcagua, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1256-2775>

José Miguel Peralta Álvarez**
 Docente investigador
<https://orcid.org/0000-0002-8822-7730>

Ariel Alexis Aravena Sánchez***
 Universidad de Aconcagua, Chile
<http://orcid.org/0009-0005-2738-3341>

Omar Pulgar Ponce****
 Docente universitaria
<https://orcid.org/0000-0002-1810-2131>

Recepción del artículo: 20/08/2025 | Aceptación para publicación: 12/01/2026 | Publicación: 27/03/2026

RESUMEN

La digitalización acelerada de la educación superior consolidó a los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) como espacios centrales en la formación universitaria. Sin embargo, su potencial pedagógico no depende únicamente de la infraestructura tecnológica, sino también de las experiencias subjetivas de los usuarios. Este estudio cualitativo, con enfoque fenomenológico-interpretativo, exploró las percepciones de estudiantes de Kinesiología en la Universidad de Aconcagua (Chile) acerca de los factores motivacionales que inciden en su relación con los AVA. A través de un grupo focal, se analizaron dimensiones individuales, pedagógicas, institucionales y tecnológicas que configuran su experiencia. Los hallazgos evidenciaron un uso predominantemente instrumental de los AVA, centrado en la descarga de materiales y en la motivación extrínseca vinculada a incentivos evaluativos. Se identificaron limitaciones en la autonomía estudiantil, escasa presencia docente y débil interactividad pedagógica, lo que restringe la generación de aprendizajes significativos. El estudio concluyó que la motivación en entornos virtuales constituye una construcción situada y ecosistémica, influida por la calidad del diseño instruccional, el acompañamiento docente y las condiciones institucionales. Estos resultados aportan evidencia contextualizada para rediseñar los AVA desde una perspectiva centrada en el estudiante, orientada a experiencias de aprendizaje sostenibles, significativas y emocionalmente implicadas.

ABSTRACT

The accelerated digitalization of higher education consolidated virtual learning environments (VLEs) as central spaces in university education. However, their pedagogical potential did not depend solely on technological infrastructure, but also on the subjective experiences of those who used them. This qualitative study, adopting a phenomenological-interpretative approach, explored the perceptions of Kinesiology students at the University of Aconcagua (Chile) regarding the motivational factors that influenced their relationship with VLEs. Through a focus group, individual, pedagogical, institutional, and technological dimensions shaping their learning experience were analyzed. The findings revealed a predominantly instrumental use of VLEs, mainly focused on downloading materials and on extrinsic motivation linked to assessment-related incentives. In addition, limitations in student autonomy, limited teaching presence, and weak pedagogical interactivity were identified, which constrained the development of meaningful learning. The study concluded that motivation in virtual environments constituted a situated and ecosystemic construct, influenced by the quality of instructional design, teaching support, and institutional conditions. These results provided contextualized evidence to redesign VLEs from a student-centered perspective, aimed at fostering sustainable, meaningful, and emotionally engaged learning experiences.



Palabras clave: motivación académica; ambientes virtuales de aprendizaje; educación superior; aprendizaje autorregulado



Keywords: academic motivation; virtual learning environments; higher education; self-regulated learning

SOBRE LOS AUTORES

* Doctora en Educación Superior por la Universidad de Palermo, Buenos Aires. Investigadora en la Universidad de Aconcagua, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1256-2775>, correo electrónico: evelyn.muriel@gmail.com

** Magister en Docencia e Investigación en Educación Superior. Docente investigador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8822-7730>, correo electrónico: peralta.jomiguel@gmail.com

*** Ingeniero Comercial PUCV. Profesor en la Universidad de Aconcagua, Chile. ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-2738-3341>, correo electrónico: ariel_aravena@hotmail.com

**** Kinesiólogo especialista en Rehabilitación y docencia universitaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1810-2131>, correo electrónico: omar.pulgar.ponce22@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La expansión global de la conectividad digital ha transformado profundamente las dinámicas del conocimiento, dando paso a nuevas modalidades de aprendizaje mediadas por la tecnología. La aparición de la *World Wide Web* supuso un punto de inflexión en el acceso a saberes, al permitir la consulta de información desde cualquier lugar con solo una conexión a internet, lo que derivó en nuevas oportunidades educativas, tanto formales como informales (Bzuneck, 2016). Este fenómeno ha tenido un impacto particular en la educación superior, donde el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) ha permitido generar entornos dinámicos de enseñanza que trascienden las barreras de tiempo y espacio (Rodríguez & Barragán, 2017; Morales *et al.*, 2021).

En estos espacios digitales, el estudiante asume un rol más activo en su proceso formativo, interactuando con recursos y herramientas tecnológicas que facilitan tanto la autonomía como el aprendizaje colaborativo (Quesada, 2009). Los AVA no solo permiten la gestión de contenidos, también promueven valores formativos, la autorregulación y el desarrollo de competencias rele-

vantes para el siglo XXI (Rodríguez & Barragán, 2017; Cabero-Almenara *et al.*, 2020). Sin embargo, la efectividad de estas plataformas depende en gran medida del compromiso motivacional de quienes las utilizan, así como del diseño pedagógico que las sustenta.

La pandemia de la covid-19 aceleró la digitalización del sistema educativo, obligando a millones de estudiantes a migrar repentinamente a entornos virtuales. Según datos de la Unesco (2021), más de 1.200 millones de estudiantes interrumpieron su asistencia presencial en 2020. Si bien esta transformación consolidó el uso de AVA en la educación superior, también puso en evidencia una serie de limitaciones pedagógicas y motivacionales: muchos estudiantes perciben estos espacios como repositorios de materiales, sin una interacción significativa ni una estructura que fomente el aprendizaje profundo (Basilotta-Gómez-Pablos *et al.*, 2022; Carvalho & Luciane, 2016).

En el caso chileno, la migración forzada hacia entornos virtuales durante la pandemia visibilizó importantes tensiones. Investigaciones recientes reportan que muchos estudiantes percibieron los AVA como espacios poco interactivos, con baja presencia docente y limitadas oportunidades de

La autorregulación, entendida como la capacidad para planificar, monitorear y evaluar el propio proceso de aprendizaje, se ha consolidado como una competencia fundamental para desenvolverse eficazmente en contextos virtuales

retroalimentación (Guiñez-Cabrera & Mansilla-Obando, 2022). Estas limitaciones refuerzan la necesidad de comprender la motivación estudiantil en contextos locales, donde las condiciones tecnológicas y pedagógicas son heterogéneas y desiguales.

Comprender los factores que influyen en la participación activa de los estudiantes en los AVA, es hoy un desafío relevante para la investigación educativa. Aunque las instituciones han realizado esfuerzos para integrar estas plataformas, persiste una brecha entre su potencial pedagógico y su uso real, particularmente en términos de motivación, autoevaluación y uso autónomo (Veytia & Contreras, 2019; Pérez *et al.*, 2021). Esta situación afecta directamente el desarrollo de competencias claves en la educación superior, especialmente aquellas vinculadas al autoaprendizaje, la autorregulación y la interacción significativa con los contenidos.

Desde una perspectiva teórica, la motivación académica es uno de los principales predictores del éxito en contextos educativos, tanto presenciales como virtuales. Robbins (2013) la define como la dirección, intensidad y persistencia del

esfuerzo hacia una meta, mientras que Ryan y Deci (2020) distinguen entre motivación intrínseca (basada en el interés por la actividad en sí misma) y motivación extrínseca (orientada a obtener recompensas externas o evitar castigos). En los AVA, esta distinción cobra especial relevancia: cuando la experiencia se limita a la presión evaluativa, predomina la motivación extrínseca asociada a calificaciones o recompensas inmediatas, restringiendo el surgimiento de un compromiso genuino y sostenido (Domínguez & Pino, 2014; Reeve, 2022).

Estudios recientes han evidenciado que los estudiantes con mayor orientación intrínseca tienden a implicarse más activamente en actividades desafiantes, demuestran mayor confianza y usan estrategias profundas de aprendizaje (Mena, 2022; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003). Por el contrario, quienes se orientan por motivos extrínsecos tienden a usar estrategias superficiales y presentan una menor capacidad de autorregulación. En este sentido, fomentar la motivación intrínseca resulta clave para mejorar la experiencia en AVA.

Junto con la motivación, otros dos constructos adquieren especial relevancia en este estudio: la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje. Bandura (1997) define la autoeficacia como la creencia del individuo en su capacidad para organizar y ejecutar acciones que le permitan alcanzar determinados objetivos. Esta creencia influye directamente en la forma en que los estudiantes enfrentan desafíos en entornos virtuales, regulan su tiempo y utilizan recursos disponibles (Xie *et al.*, 2006). Por su parte, la autorregulación (entendida como la capacidad para planificar, monitorear y evaluar el propio proceso de aprendizaje) se ha consolidado como una competencia fundamental para desenvolverse eficazmente en contextos virtuales (Panadero, 2017; Salas-Pilco *et al.*, 2022).

Además, con el avance de la tecnología y las demandas del mercado laboral, es cada vez más necesario que los estudiantes desarrollen competencias en aprendizaje autodirigido y resolución

de problemas en entornos digitales (Zambrano *et al.*, 2022). Los docentes enfrentan el desafío de diseñar estrategias que no solo promuevan el acceso a plataformas tecnológicas, sino que fomenten el compromiso activo y la autonomía de los estudiantes (Almonacid, 2023).

En el contexto chileno, si bien se ha expandido la oferta de plataformas virtuales en educación superior, existe escasa evidencia cualitativa que explore la experiencia subjetiva del estudiantado respecto a los factores que motivan u obstaculizan el uso activo de los AVA. Esta brecha limita la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y contextualizadas, lo que hace necesario indagar en profundidad las voces y perspectivas de los estudiantes universitarios (Guiñez *et al.*, 2022).

Debido al interés por comprender cómo los estudiantes universitarios se vinculan con los AVA, esta investigación se estructura en torno a tres ejes analíticos claves fundamentados en teorías contemporáneas y evidencia empírica reciente. El primer eje, intención de uso, se apoya en el modelo de aceptación de tecnología y la teoría del comportamiento planeado, donde se plantea que la actitud hacia la tecnología, la percepción de utilidad y las condiciones facilitadoras inciden directamente en la disposición a utilizar plataformas digitales. Barz *et al.* (2024) demostraron que el aprendizaje autorregulado y la afinidad con la tecnología predicen significativamente la intención de uso de entornos virtuales, al mediar en la percepción de facilidad de uso y utilidad.

El segundo eje, vinculado al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, se sustenta en la teoría de la autodeterminación, que establece que la motivación intrínseca se potencia cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. En esta línea, Zhu *et al.* (2024) encontraron que los proyectos colaborativos con impacto social aumentan la motivación autónoma entre estudiantes universitarios, mientras que Johansen *et al.* (2024) evidenciaron que la satisfacción de la necesidad de

autonomía se asocia con una mayor implicación en contextos de enseñanza en vivo. Complementariamente, Alturki y Aldraiweesh (2024) analizaron el uso de las redes sociales educativas y su rol moderador en la motivación autodeterminada, mostrando que una integración estratégica de herramientas digitales puede reforzar el compromiso afectivo con el aprendizaje.

Finalmente, el tercer eje, que aborda la infraestructura técnica y la planificación de la asignatura, reconoce que la motivación también depende de factores contextuales como la accesibilidad, la facilidad de uso y la organización clara del contenido. Estas condiciones actúan como mediadores entre la motivación y el aprendizaje efectivo en entornos digitales, por lo que su presencia o ausencia pueden facilitar u obstaculizar el involucramiento del estudiante con los AVA. Estos tres ejes permiten una comprensión amplia y articulada de la motivación en el uso de los AVA, integrando variables individuales, pedagógicas y tecnológicas dentro de un marco metodológico coherente y actualizado.

En el contexto chileno, si bien se ha expandido la oferta de plataformas virtuales en educación superior, existe escasa evidencia cualitativa que explore la experiencia subjetiva del estudiantado respecto a los factores que motivan u obstaculizan el uso activo de los AVA

Esta problemática se acentúa en contextos de educación superior donde convergen estudiantes con trayectorias diversas, responsabilidades familiares y laborales, lo que hace aún más determinante el diseño pedagógico y el acompañamiento docente. Por ello, comprender la experiencia motivacional de los estudiantes en los AVA constituye un aporte no solo teórico, sino también práctico para orientar políticas institucionales y rediseñar estrategias de enseñanza más inclusivas y sostenibles.

A partir de lo anterior, este estudio se propone explorar las percepciones de estudiantes universitarios sobre los factores motivacionales que influyen en su uso de los AVA. Se busca identificar las variables intrínsecas y extrínsecas que inciden en su compromiso con los AVA, así como las condiciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales que favorecen u obstaculizan su apropiación. El conocimiento generado permitirá fundamentar decisiones formativas e institucionales orientadas a mejorar la experiencia de aprendizaje en entornos digitales.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con una perspectiva interpretativa-fenomenológica, orientada a comprender las experiencias, percepciones y significados que los

Este estudio se propone explorar las percepciones de estudiantes universitarios sobre los factores motivacionales que influyen en su uso de los ambientes virtuales de aprendizaje

estudiantes atribuyen al uso de los AVA. La investigación se sustenta en la premisa de que la realidad educativa es construida intersubjetivamente y que el conocimiento se genera a partir del reconocimiento de las voces de los actores sociales involucrados (Denzin & Lincoln, 2018; Hernández-Sampieri *et al.*, 2022).

La postura epistemológica fenomenológica adoptada busca aproximarse a la vivencia de los estudiantes universitarios en relación con los AVA, prestando atención a cómo perciben, interpretan y resignifican su experiencia motivacional en estos entornos. Desde esta perspectiva, lo central es acceder a la esencia del fenómeno vivido por los participantes, asumiendo que sus discursos expresan estructuras de significado situadas histórica y culturalmente (Finlay, 2021).

Para la recolección de información se utilizó la técnica de grupo focal, una herramienta especialmente útil para explorar creencias, opiniones y experiencias compartidas, así como para estimular la reflexión colectiva entre los participantes (Barbour, 2018). El grupo focal fue moderado bajo un enfoque de observación no participante, siguiendo una estructura guiada que abordó tres ejes temáticos definidos con base en el marco teórico:

- 1) Intención de uso del AVA, fundamentado en la teoría del comportamiento planeado y el modelo de aceptación de tecnología (Ajzen, 1991; Davis, 1989), que exploran las actitudes, percepciones de utilidad y disposición conductual hacia el uso de plataformas digitales.
- 2) Autonomía en el proceso de aprendizaje, anclado en la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), que resalta la importancia de la motivación intrínseca y la autorregulación como condiciones para un aprendizaje profundo y significativo en contextos virtuales.
- 3) Infraestructura técnica y planificación de la asignatura, que considera variables estructurales como accesibilidad, navegabilidad y

organización del contenido, en línea con lo propuesto por Barz *et al.* (2024) y Alturki y Aldraiweesh (2024) respecto al entorno digital como facilitador o barrera para el compromiso motivacional.

La sesión del grupo focal fue registrada en audio previa firma de un consentimiento informado, elaborado conforme a los principios éticos de la investigación con personas y aprobado por el comité de ética institucional. Posteriormente, la grabación fue transcrita en su totalidad utilizando el *software* Flixier, y la transcripción fue validada por los propios participantes para asegurar la fidelidad de la información.

El grupo estuvo compuesto por diez estudiantes de quinto semestre de la carrera de Kinesología, pertenecientes a la sede San Felipe de la Universidad de Aconcagua, quienes cursaban la asignatura de Bioestadística al momento del estudio, en modalidad presencial, pero con apoyo de espacios virtuales. Los criterios de inclusión fueron: estar actualmente matriculado, tener experiencia en el uso de los AVA y haber cursado la asignatura por primera vez. Se excluyeron estudiantes repitentes y aquellos que decidieron no participar voluntariamente. La selección se realizó mediante muestreo por conveniencia (Etikan *et al.*, 2016), en función de la accesibilidad y disposición de los participantes.

Para el análisis de la información se aplicó un análisis temático categorial con enfoque inductivo, utilizando el *software* Atlas.ti. En una primera fase se realizó una codificación abierta línea por línea, lo que permitió identificar códigos iniciales a partir de los relatos estudiantiles. Posteriormente, estos códigos fueron organizados en subcategorías y categorías más amplias, en un proceso iterativo de comparación constante. Finalmente, se establecieron tres categorías principales: motivación, estudiante universitario y ambiente virtual de aprendizaje; junto con subcategorías emergentes: rol docente y clase presencial, por mencionar algunas.

**Este enfoque analítico
buscó preservar la riqueza
interpretativa de los relatos,
permitiendo identificar patrones
comunes, tensiones y significados
compartidos, así como matices
particulares en la experiencia
motivacional de los estudiantes**

Para asegurar la calidad del estudio se consideraron los criterios de rigor propuestos por Lincoln y Guba (1985): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. La credibilidad se garantizó mediante la validación de las transcripciones por parte de los participantes y la triangulación entre datos y teoría. La transferibilidad se promovió a través de una descripción detallada del contexto y características de los estudiantes. La dependencia se fortaleció mediante un registro sistemático del proceso analítico, mientras que para la confirmabilidad se procedió a revisar las categorías por parte de un investigador externo.

Este enfoque analítico buscó preservar la riqueza interpretativa de los relatos, permitiendo identificar patrones comunes, tensiones y significados compartidos, así como matices particulares en la experiencia motivacional de los estudiantes frente a los AVA. La triangulación entre teoría, datos empíricos y validación por parte de los participantes contribuyó a la credibilidad del análisis y a la rigurosidad del estudio.

El estudio se desarrolló conforme a las pautas éticas internacionales para la investigación con personas (Declaración de Helsinki, 2013) y a la normativa nacional vigente. Se resguardó la confidencialidad de los participantes mediante

Las dificultades no solo afectan la experiencia de uso, sino inciden directamente en la motivación del estudiante, al generar sensaciones de desorganización, desconexión y falta de control sobre el proceso formativo

la asignación de códigos anónimos y se garantizó la voluntariedad de su participación.

RESULTADOS

Los hallazgos del estudio se organizan en cinco dimensiones analíticas que permiten interpretar las dinámicas motivacionales en el uso de los AVA desde las voces de los propios estudiantes. Estas dimensiones integran factores tecnológicos, pedagógicos y afectivos que configuran la experiencia formativa en estos entornos digitales.

Ambiente virtual de aprendizaje: entre funcionalidad, barreras técnicas y experiencias previas

La experiencia estudiantil evidencia un uso instrumental del AVA, centrado en la descarga de materiales más que en la interacción o el aprendizaje activo. Esta forma de vinculación con la plataforma configura al AVA como un espacio funcional orientado al cumplimiento académico, más que como un entorno pedagógico que promueva la participación, la reflexión o el aprendizaje autónomo. Uno de los estudiantes lo expresa claramente: “El profesor manda el PDF para estudiar y con base

en eso desarrollo la guía o el trabajo” (GF, E3).

Este relato da cuenta de una relación utilitaria con el entorno virtual, donde el estudiante asume un rol predominantemente receptivo frente a los contenidos, limitándose a acceder a la información necesaria para responder a las exigencias evaluativas. En este sentido, el AVA no es percibido como un espacio de mediación pedagógica, sino como un repositorio que acompaña de manera secundaria la clase presencial.

A su vez, se identifican múltiples barreras técnicas vinculadas a la interfaz y navegación. Estas dificultades no solo afectan la experiencia de uso, sino inciden directamente en la motivación, al generar sensaciones de desorganización, desconexión y falta de control sobre el proceso formativo. La poca relación y fluidez entre herramientas digitales se traduce en fricciones que afectan negativamente la motivación: “No se recibe una notificación cuando llega un mensaje nuevo o cuando algún profesor subió la nota. Cosas que son importantes y deberían ser consideradas [...]. Tampoco conversa el aula con los correos electrónicos” (GF, E6).

La ausencia de mecanismos de comunicación integrados refuerza la percepción de un AVA fragmentado, que exige al estudiante un esfuerzo adicional para mantenerse informado y organizado, lo que puede derivar en un uso mínimo o meramente instrumental de la plataforma.

Además, algunos estudiantes contrastan negativamente la plataforma institucional con experiencias anteriores más satisfactorias, indicando que “[en otra institución] uno tenía una aplicación en el teléfono [...], tenía todo organizado, todo lo que quería ver, [era] muy llamativo y más preciso” (GF, E9).

Este tipo de comparación opera como un marco de referencia que intensifica la evaluación crítica del AVA actual, evidenciando expectativas estudiantiles más altas en términos de diseño, accesibilidad y usabilidad. Las experiencias previas en entornos digitales más integrados y centrados en el usuario tensionan la aceptación

del AVA institucional, el cual es percibido como poco atractivo y escasamente funcional para apoyar el aprendizaje.

En conjunto, esta dimensión muestra que el AVA es vivido principalmente como una herramienta técnica de apoyo, atravesada por limitaciones de diseño y comunicación que condicionan negativamente la motivación estudiantil. Esta configuración inicial del vínculo con la plataforma resulta clave para comprender por qué los estudiantes restringen su uso a funciones básicas y no desarrollan una relación más activa o autónoma con el entorno virtual.

Perfil del estudiante y su autonomía: entre el interés genuino y la necesidad de guía

Los estudiantes describen una relación ambivalente con el AVA, por un lado, reconocen el valor de la flexibilidad, pero por otro, expresan sentirse desorientados frente a una estructura poco clara o acompañamiento docente insuficiente. Esta ambivalencia se manifiesta en un uso selectivo del AVA, limitado a momentos específicos del semestre y asociado principalmente a exigencias académicas concretas más que a un involucramiento sostenido con la plataforma. Uno de los participantes lo señala de manera explícita: “Uno busca lo que necesita nada más. ¿Y para qué va a seguir en el aula virtual? Porque no hay una motivación más para estar ahí” (GF, E2).

Este relato evidencia que, en ausencia de estímulos pedagógicos claros y de una estructura orientadora, los estudiantes no perciben razones suficientes para permanecer activos en el AVA. La plataforma es utilizada de forma puntual y reactiva, lo que dificulta el desarrollo de prácticas de aprendizaje autónomo y autorregulado, especialmente en contextos donde se espera una mayor responsabilidad del estudiante sobre su proceso formativo.

Asimismo, los participantes destacan la falta de alfabetización digital básica para un uso significativo del AVA. Esta carencia no se asocia

necesariamente a dificultades técnicas, sino a la ausencia de orientaciones pedagógicas que permitan comprender el sentido y el potencial de las herramientas disponibles. En este sentido, uno de los estudiantes comenta: “Tampoco nos enseñaron qué otros usos le podríamos dar al aula [...], así como los foros o subir trabajos” (GF, E5). Esto evidencia una barrera estructural importante que inhibe el desarrollo de autonomía y autorregulación, clave en contextos de aprendizaje en línea (Zhu *et al.*, 2024).

La falta de inducción y acompañamiento inicial limita la apropiación del entorno virtual como espacio de aprendizaje, inhibiendo el desarrollo de competencias de autorregulación, planificación y monitoreo del propio proceso formativo. En lugar de favorecer la autonomía, el AVA se transforma en un espacio que refuerza la dependencia de instrucciones explícitas y de la guía constante del docente.

No obstante, en los discursos también se identifican señales de interés genuino por aprender de manera autónoma, particularmente cuando los estudiantes perciben claridad en la organización de los contenidos o coherencia entre la plataforma y la clase presencial. Estas condiciones permiten que el AVA sea valorado como un recurso

Los estudiantes describen una relación ambivalente con el AVA, por un lado, reconocen el valor de la flexibilidad, pero por otro, expresan sentirse desorientados frente a una estructura poco clara o acompañamiento docente insuficiente

de apoyo real al aprendizaje, aunque su aprovechamiento continúa estando condicionado por el diseño pedagógico y la presencia docente.

En síntesis, esta dimensión pone de relieve que la autonomía estudiantil en el uso del AVA no depende exclusivamente de la disposición individual, sino de un entramado de factores pedagógicos y formativos que orientan o restringen la capacidad del estudiante para gestionar su aprendizaje. La falta de guía inicial, de alfabetización digital y de estructuras claras emerge como un obstáculo central para el desarrollo de una relación más autónoma y significativa con el entorno virtual.

Motivación: entre lógica extrínseca y ausencia de estímulos significativos

La motivación que orienta la participación de los estudiantes en los AVA se configura predominantemente desde una lógica extrínseca, asociada al cumplimiento de exigencias evaluativas y a la obtención de beneficios académicos inmediatos. En los discursos analizados, la motivación aparece vinculada mayormente al logro de resultados instrumentales, como mejorar una calificación, que al interés por el aprendizaje en sí mismo o por

la exploración autónoma de los contenidos. Esta orientación se expresa de forma explícita en los relatos estudiantiles: “Voy a tener décimas para la prueba, para mejorar mi nota” (GF, E2). Este tipo de motivación genera un involucramiento puntual y condicionado, activándose únicamente cuando existe una recompensa clara y tangible. Si bien este mecanismo puede favorecer la participación momentánea, no promueve un compromiso sostenido ni el desarrollo de aprendizajes profundos, ya que el foco se sitúa en el resultado evaluativo más que en el proceso formativo. Junto con ello, los estudiantes manifiestan la ausencia de estímulos pedagógicos significativos que despierten su interés por interactuar de manera más activa con el AVA.

La escasez de actividades desafiantes, interactivas o con retroalimentación inmediata refuerza la percepción de que la plataforma no ofrece experiencias que justifiquen un uso más frecuente o prolongado. En este sentido, uno de los participantes señala: Un ejemplo es el uso de *quizzes*: “Sería más didáctico si el profesor pusiera un *quiz* que tenga solo al final las respuestas, para comprobar si uno lo hace bien o mal” (GF, E4). Este relato evidencia que los estudiantes no rechazan el uso del AVA en sí mismo, sino la falta de propuestas pedagógicas que promuevan la participación activa y el aprendizaje autorregulado. La demanda por actividades como *quizzes* o ejercicios interactivos revela una disposición latente hacia experiencias de aprendizaje más dinámicas, siempre que estas cuenten con un diseño intencionado.

No obstante, se observaron también destellos de motivación intrínseca vinculados a la curiosidad y el disfrute de actividades desafiantes. Cuando los estudiantes recuerdan experiencias en las que el AVA incorporó dinámicas más participativas, estas son valoradas como “más entretenidas” y motivadoras, en contraste con el acceso pasivo a materiales. Algunos participantes señalaron que dinámicas como los *quizzes* o ejercicios interactivos resultaban “más entretenidos” y favorecían

La escasez de actividades desafiantes, interactivas o con retroalimentación inmediata refuerza la percepción de que la plataforma no ofrece experiencias que justifiquen un uso más frecuente o prolongado

la implicación, en contraste con el simple acceso a materiales. Estos relatos evidencian que, cuando se diseñan experiencias significativas, el AVA puede convertirse en un espacio que fomente interés genuino y aprendizaje autónomo.

En conjunto, esta dimensión muestra que la motivación estudiantil en los AVA se encuentra mayoritariamente anclada en incentivos externos, lo que limita la apropiación del entorno como espacio de aprendizaje autónomo y significativo. Sin embargo, los relatos también evidencian un potencial no explotado: cuando el diseño pedagógico incorpora desafíos, retroalimentación y espacios de interacción, los estudiantes muestran una mayor disposición a involucrarse de manera activa. Esta tensión entre motivación extrínseca predominante y motivación intrínseca incipiente resulta clave para comprender las dinámicas de participación en los entornos virtuales analizados.

El rol docente: presencia, disponibilidad y diseño pedagógico

La figura del docente emerge en los discursos estudiantiles como un elemento central para comprender la experiencia motivacional en los AVA. Los participantes coinciden en que la presencia o ausencia del profesorado en el AVA influye directamente en su disposición a interactuar con la plataforma y a comprometerse con las actividades propuestas. La percepción de una baja presencia docente se asocia a una sensación de abandono pedagógico, que debilita el vínculo del estudiante con el entorno virtual. Esta necesidad de acompañamiento se expresa especialmente en la demanda por comunicación directa y retroalimentación oportuna. Los estudiantes valoran la posibilidad de contar con espacios de interacción sincrónica o semi-sincrónica que les permitan resolver dudas en el momento en que estas surgen, como se observa en el siguiente relato: “Sería más entretenido si fuera como un chat en línea con el profesor, poder hacerle la pregunta y que respondiera de inmediato, como tipo WhatsApp” (GF, E3). Este

La motivación estudiantil en los AVA se encuentra mayoritariamente anclada en incentivos externos, lo que limita la apropiación del entorno como espacio de aprendizaje autónomo y significativo

tipo de expectativa evidencia que la presencia docente no se limita a la disponibilidad técnica, sino que involucra una mediación pedagógica activa capaz de generar cercanía, orientación y sentido de acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, los estudiantes reconocen positivamente a aquellos docentes que incorporan estrategias pedagógicas más elaboradas dentro del AVA, como los foros, las cápsulas de video o actividades con retroalimentación. Estas prácticas son percibidas como señales de interés y compromiso por parte del profesorado, lo que incrementa la motivación y la disposición a participar en el entorno virtual. Sin embargo, esta valoración se ve tensionada por la percepción generalizada de que el tiempo del docente es limitado: “el profesor tampoco tiene tanto tiempo para estar dentro del aula” (GF, E1), lo que se interpreta como una falta de disponibilidad para el acompañamiento académico. Esta afirmación refleja también una comprensión empática por parte del estudiantado respecto a las condiciones laborales del profesorado y al mismo tiempo evidencia una brecha entre las expectativas de acompañamiento y las prácticas efectivamente observadas en el AVA.

En este contexto, el rol docente aparece condicionado no solo por la voluntad individual, sino

también por la existencia o ausencia de un diseño instruccional que facilite su presencia sistemática en el entorno virtual. La falta de planificación pedagógica orientada al uso del AVA es interpretada por los estudiantes como una oportunidad desaprovechada para fortalecer la motivación y el aprendizaje autónomo.

En síntesis, esta dimensión muestra que la presencia docente en los AVA es un factor clave para la motivación estudiantil, no solo en términos de disponibilidad, sino principalmente en relación con el diseño pedagógico y la intencionalidad formativa. La ausencia de una mediación docente clara y sostenida limita la percepción del AVA como un espacio de aprendizaje significativo, reforzando su uso instrumental y periférico dentro del proceso formativo.

Clase presencial: el AVA como extensión deseada, pero no lograda

La clase presencial surge como una categoría emergente clave. Los estudiantes reconocen el potencial del AVA como complemento, pero indican que esta articulación aún no se concreta plenamente. En lugar de configurarse como un espacio integrado al proceso de enseñanza–aprendizaje, el AVA es percibido como un apoyo secundario y discontinuo. “El aula virtual funciona como material de apoyo a la clase presencial” (GF, E5), mencionan, pero no como un espacio autónomo de aprendizaje.

Este tipo de uso refuerza una lógica fragmentada del proceso formativo, en la que lo presencial concentra la enseñanza y la interacción significativa, mientras que lo virtual queda relegado a un rol accesorio, limitado al almacenamiento y distribución de contenidos. Esta propuesta evidencia que los estudiantes visualizan el AVA como un espacio con potencial para preparar, profundizar y evaluar los aprendizajes desarrollados en la clase presencial. La expectativa de una secuencia pedagógica articulada refleja una comprensión intuitiva de modelos híbridos, en los que lo vir-

tual y lo presencial se complementan de manera coherente y planificada.

Incluso algunos proponen una estructura pedagógica más integradora: “O sea, un aula previa, después clase presencial y después un control. Y ese control con nota” (GF, E8). Esta visión refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos híbridos coherentes, donde lo virtual no sea solo un archivo descargable, sino parte de un ecosistema de aprendizaje articulado y significativo. La ausencia de un diseño pedagógico explícito que articule ambos espacios limita la concreción de estas expectativas y refuerza la percepción de que el AVA no logra consolidarse como un entorno autónomo de aprendizaje, lo que contribuye a que los estudiantes sigan privilegiando la clase presencial como espacio principal para construir conocimiento y releguen el uso del AVA a momentos puntuales y funcionales.

En síntesis, esta dimensión muestra que, si bien los estudiantes reconocen el potencial del AVA como extensión de la clase presencial, esta integración no se ha logrado de manera efectiva. La ausencia de secuencias didácticas híbridas y de una planificación pedagógica articulada limita el aprovechamiento del entorno virtual, consolidando una experiencia fragmentada que restringe tanto la motivación como el desarrollo de aprendizajes autónomos y significativos.

DISCUSIÓN

Los resultados revelan que la motivación de los estudiantes universitarios en el uso de los AVA surge de una interacción intrincada entre variables personales, pedagógicas, institucionales y tecnológicas, tal como lo postulan la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2020) y los modelos de aprendizaje autorregulado (Panadero, 2017). Desde esta perspectiva, la motivación no se configura como un rasgo individual aislado, sino como una construcción situada que emerge del vínculo entre el estudiante y las condiciones

pedagógicas del entorno virtual. Esta aproximación permite comprender la motivación como un fenómeno relacional y dinámico, más que como una disposición estable del sujeto. Así se entiende la motivación no como un atributo estático del individuo, sino como el efecto de la dialéctica entre la persona y su entorno educativo.

Los hallazgos confirman que, cuando los estudiantes perciben el AVA como un repositorio pasivo de materiales, disminuye su motivación y compromiso, limitando su potencial como espacio de aprendizaje significativo (Barz *et al.*, 2024; Pan *et al.*, 2023). En el presente estudio, esta percepción se ve reforzada por la ausencia de un diseño pedagógico que promueva la interacción, la autonomía y la participación activa, consolidando un uso predominantemente instrumental del entorno virtual. Esta percepción se intensifica al compararse con experiencias previas en plataformas más intuitivas, lo que evidencia la falta de coherencia pedagógica y tecnológica en los entornos actualmente utilizados.

La motivación extrínseca emergente, centrada en incentivos como décimas y cumplimiento evaluativo, puede generar comportamientos de corto plazo, pero no fomenta un *engagement* duradero ni aprendizaje profundo. Evidencia reciente demuestra que una excesiva dependencia de incentivos externos limita el desarrollo de motivación intrínseca, especialmente cuando no se ofrecen desafíos significativos ni espacios de autonomía en el entorno virtual (Alturki & Aldraiweesh, 2024; Kong *et al.*, 2024). No obstante, los resultados de este estudio sugieren que la motivación intrínseca no está ausente, sino condicionada por las oportunidades pedagógicas que ofrece el AVA. La presencia de experiencias interactivas y desafiantes muestra que los AVA pueden convertirse en espacios que despierten motivación intrínseca, siempre que exista un diseño instruccional orientado a la curiosidad y al aprendizaje autónomo. Esto coincide con estudios que destacan el valor de la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos para generar

engagement sostenido (Khaldi *et al.*, 2023; Zhu *et al.*, 2024).

En este contexto, el rol docente se revela como un modulador crucial de la experiencia motivacional. Los hallazgos permiten precisar que la presencia docente no se limita a la disponibilidad técnica en la plataforma, sino que se expresa principalmente a través de la mediación pedagógica, la retroalimentación oportuna y la planificación de actividades con sentido formativo. La presencia activa del profesorado en los AVA, mediante diseño instruccional, retroalimentación síncrona y mediación pedagógica, tiene un impacto directo y positivo sobre el compromiso estudiantil. Kong *et al.* (2024) encontraron que la presencia docente mejora el involucramiento conductual de los estudiantes, con efectos más intensos según las estrategias aplicadas. De manera similar, Su *et al.* (2024) concluyeron que los modelos híbridos con mediación docente estructurada potencian significativamente la motivación y el compromiso, en comparación con la educación remota de emergencia sin acompañamiento activo. En este sentido, la falta de diseño instruccional intencional y la débil alfabetización digital dificultan que los AVA se conviertan en espacios de aprendizaje autónomo y significativo (Kangwa *et al.*, 2024; Almonacid, 2023).

En el contexto latinoamericano, la investigación ha mostrado que la motivación en entornos virtuales está condicionada por factores estructurales como la conectividad desigual, la falta de capacitación docente y la sobrecarga académica durante la pandemia (Salas-Pilco *et al.*, 2022). En Chile, se ha documentado la insatisfacción estudiantil vinculada a la escasa interacción y la debilidad del acompañamiento en la enseñanza remota de emergencia (Gutiérrez-Cabrera & Mansilla-Obando, 2022). Los resultados del presente estudio se inscriben en esta problemática regional, aportando evidencia situada sobre cómo estas limitaciones se manifiestan en la experiencia concreta de los estudiantes en contextos de educación superior. Estos antecedentes permiten

La limitada interactividad de los AVA, la escasez de herramientas gamificadas y la falta de integración móvil, reducen el compromiso del estudiantado, incluso cuando estos demandan actividades más dinámicas

comprender que los hallazgos del estudio no son aislados, sino parte de una problemática regional que demanda rediseñar los AVA desde una perspectiva ecosistémica y situada.

Un aspecto relevante que emerge de los hallazgos es la tensión entre la expectativa institucional de autonomía estudiantil y las condiciones pedagógicas reales que ofrece el AVA para sostenerla. Desde la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), la autonomía no se reduce a la ausencia de control externo, sino que requiere contextos estructurados que orienten, acompañen y otorguen sentido a la acción del estudiante. En este estudio, la percepción de desorientación, el uso instrumental del AVA y la dependencia de incentivos evaluativos sugieren que la autonomía es más bien demandada que promovida. En coherencia con Panadero (2017), la autorregulación del aprendizaje no puede desarrollarse sin andamiajes pedagógicos explícitos, lo que refuerza la idea de que los AVA, tal como son utilizados, tienden a transferir la responsabilidad del aprendizaje al estudiante sin proveer las condiciones necesarias para ejercerla de manera efectiva. Este hallazgo tensiona los discursos institucionales que asumen la virtualidad como sinónimo de aprendizaje autónomo y refuerza la necesidad de

un diseño instruccional que acompañe progresivamente el desarrollo de esta competencia.

Finalmente, la limitada interactividad de los AVA, la escasez de herramientas gamificadas y la falta de integración móvil, reducen el compromiso del estudiantado, incluso cuando estos demandan actividades más dinámicas como *quizzes* o cápsulas cortas. La literatura reciente acerca de gamificación y *m-learning* refrenda que estas estrategias incrementan significativamente la motivación y el *engagement* entre estudiantes digitalmente nativos (Khaldi *et al.*, 2023). En conjunto, los resultados reafirman que la motivación en los AVA no puede atribuirse únicamente a características individuales, sino que depende de la interacción entre condiciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales. Abordar estas variables de manera integrada no solo mejora la implicación estudiantil, sino que constituye una condición necesaria para avanzar hacia modelos de educación superior más inclusivos, sostenibles y emocionalmente significativos.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio muestran que la motivación en el uso de los AVA no puede entenderse como una condición individual del estudiante, sino como una construcción situada, determinada por la interacción entre factores pedagógicos, tecnológicos e institucionales. Predomina una motivación extrínseca vinculada a calificaciones y recompensas inmediatas, lo que restringe la posibilidad de generar aprendizajes sostenidos. Sin embargo, cuando los AVA integran actividades interactivas y desafiantes, los estudiantes reportan señales de motivación intrínseca, lo que confirma el potencial de estas plataformas para fomentar el interés genuino, siempre que existan condiciones de diseño instruccional y acompañamiento docente adecuados.

El rol del profesorado aparece como un modulador central: la presencia activa, la retroalimentación

oportuna y la intencionalidad pedagógica inciden directamente en la motivación estudiantil. Asimismo, las limitaciones en alfabetización digital y la ausencia de integración de herramientas gamificadas o móviles debilitan el aprovechamiento de los AVA como entornos de aprendizaje significativo. Estas conclusiones refuerzan la necesidad de repensar el diseño de los AVA desde una perspectiva ecosistémica, en la que se articulen estrategias de enseñanza, infraestructura tecnológica y políticas institucionales que promuevan experiencias más inclusivas, autónomas y emocionalmente sostenibles.

Estos hallazgos coinciden con la propuesta de Engel y Coll (2022), quienes destacan la utilidad del enfoque híbrido para personalizar el aprendizaje, así como con el énfasis en que un buen diseño es clave para la eficacia de los entornos virtuales. Ambos aportes refuerzan las implicancias prácticas de este estudio.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el hecho de haberse desarrollado con un grupo reducido de estudiantes de una sola carrera universitaria y en un contexto geográfico específico. Esto restringe la generalización de los resultados, aunque no limita su valor como evidencia contextualizada para comprender dinámicas motivacionales en AVA. Asimismo, el uso de un único grupo focal acota la diversidad de perspectivas, lo que invita a futuros estudios a ampliar la muestra y diversificar las técnicas de recolección de datos.

A partir de estas limitaciones, se proyecta la necesidad de avanzar en investigaciones que exploren de manera comparativa la motivación estudiantil en distintos modelos híbridos y en diversas disciplinas académicas, incorporando también la voz del profesorado en su rol de diseñadores y mediadores pedagógicos. Del mismo modo, se recomienda indagar en el impacto de estrategias específicas, como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos o la integración de recursos móviles, para potenciar la motivación intrínseca y la autonomía en los entornos virtua-

El rol del profesorado aparece como un modulador central: la presencia activa, la retroalimentación oportuna y la intencionalidad pedagógica inciden directamente en la motivación estudiantil

les. Finalmente, se sugiere que los resultados de este estudio sean considerados por las instituciones de educación superior como insumos para fortalecer sus políticas digitales, orientadas a mejorar la calidad y la sostenibilidad de las experiencias de aprendizaje en la educación superior chilena y latinoamericana. *■*

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S. *et al.* Impact of online learning on student's performance and engagement: a systematic review. *Discover Education*, 3, 205 (2024). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0>
- Almonacid, C. (2023). Integración Pedagógica de los Entornos Virtuales de Aprendizaje en carreras de pregrado de dos áreas de una universidad privada de la región metropolitana. [Tesis de grado]. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.58011/ev96-qb73>
- Alturki, U. & Aldraiweesh, A. (2024). The impact of self-determination theory: The moderating functions of social media (SM) use in education and affective learning engagement. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 693. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03150-x>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

- Barbour, R. (2018). *Doing Focus Groups*. SAGE Publications.
- Barz, N., Benick, M., Dörrenbächer-Ulrich, L. & Perels, F. (2024). Students' acceptance of e-learning: Extending the Technology Acceptance Model with self-regulated learning and affinity for technology. *Discover Education*, 3, 114. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00195-7>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, LA. *et al.* Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 8 (2022). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>.
- Bzuneck, J. A. (2016). A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea. In J. A. Bzuneck & E. Boruchovitch (Eds.), *Motivação e aprendizagem: Teoria e prática* (pp. 17-38). Petrópolis: Vozes.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de competencias digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- Carvalho, A. M. P. y Luciane, K. (2016). Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 301-321. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216631>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Domínguez, J. y Pino, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 365-373. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.380>
- Engel, A. y Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED*, 25(1), 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Etikan, I., Musa, S. A. & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Finlay, L. (2021). *Phenomenology for Therapists: Researching the Lived World*. Wiley.
- Guíñez-Cabrera, N. y Mansilla-Obando, K. (2022). Explorando la satisfacción y la insatisfacción del estudiantado universitario en enseñanza remota de emergencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49066>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. y Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Johansen, M. S., Eliassen, T. E. & Jenö, L. M. (2024). *Autonomy need satisfaction and frustration in live teaching: Associations with motivation and learning*. [Manuscript in press.]
- Kangwa, D., Msafiri, M. M., Wan, X. & Fute, A. (2024). Enhancing student engagement in online education: the role of self-regulation and teacher support in Zambia. *Discover Education*, 3, 156 (2024). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00216-5>
- Khaldi, A., Bouzidi, R. & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10, 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
- Kong, S.-C. & Wang, Y.-Q. (2024). The impact of school support for professional development on teachers' adoption of student-centered pedagogy, students' cognitive learning and abilities: A three-level analysis. *Computers and Education*, 215, 105016. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105016>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mena, K. (2022). Estudio de la relación entre la motivación y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Conecta Libertad*, 9(2), 45-61. Recuperado a partir de <https://revistaitsl.itslibertad.edu.ec/index.php/ITSL/article/view/283>
- Morales, M., Cárdenas, M., Morales, Y., Bázquez, J. y Campos, D. (2021). Las tecnologías de la información y comunicación en la gestión del conocimiento. *Universidad y Sociedad*, 13(1), 219-225. Recuperado a partir de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000300128&script=sci_arttext
- Pan, D., Leung, C. H. & Liu, T. (2023). Online learning engagement in higher education: A systematic review and framework. *SAGE Open*, 13(4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/21582440231205098>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pérez, E., Vázquez, A. y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 65-84. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

- Quesada, A. (2009). Aprendizaje colaborativo e interuniversitario en línea: una experiencia asíncrona y síncrona. *Revista de Lenguas Modernas*, 11, 1-13. Recuperado en <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9478>
- Reeve, J. (2022). *Understanding motivation and emotion*. Wiley.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*, 19(2), 253-262. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27901>
- Robbins, S. P. (2013). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación.
- Rodríguez, A. y Barragán, M. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Educación y Educadores*, 20(1), 77-91. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297476>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y. & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British journal of educational technology: journal of the Council for Educational Technology*, 53(3), 593-619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>
- Su, F., Zou, D., Wang, L. *et al.* (2024). Student engagement and teaching presence in blended learning and emergency remote teaching. *Journal of Computers in Education*, 11, 445-470 <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00263-1>
- Unesco. (2021). *Education: From disruption to recovery*. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- Veytia, M. y Contreras, Y. (2019). Factores motivacionales para la investigación y los objetos virtuales de aprendizaje en estudiantes de maestría en Ciencias de la Educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-20. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.413>
- Xie, K., Debacker, T. K. & Ferguson, C. (2006). Extending the Traditional Classroom Through Online Discussion: The Role of Student Motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 67-89. <https://doi.org/10.2190/7BAK-EGAH-3MH1-K7C6>
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. DOI: 10.1001/jama.2013.281053
- Zambrano R., J., Chumaña, J., Jácome, S. & Cuadros, A. (2022). Perfil autodirigido y procrastinación en estudiantes de educación en línea. *EDUCAR*, 58(2), 443-458. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1507>
- Zhu, Y., Abidi, L., Savelberg, H., Kohler, S. E., Kusurkar, R. A. & Dolmans, D. (2024). Fostering university students' autonomous motivation through a societal impact project: A qualitative study of students' and teachers' perspectives. *BMC Medical Education*, 24, 1503. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06494-9>

Este artículo es de acceso abierto. Los usuarios pueden leer, descargar, distribuir, imprimir y enlazar al texto completo, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Palacios Paredes, E. M., Peralta Álvarez, J. M., Aravena Sánchez, A. A. y Pulgar Ponce, O. (2026). Motivación y aprendizaje en ambientes virtuales de educación superior. *Apertura*, 18(1), 6-21. <http://doi.org/10.32870/Ap.v18n1.2748>