

09

FACTORES

QUE INCIDEN EN LA MOTIVACION ESCOLAR PARA EL LOGRO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIA SUPERIOR EN HIDALGO, MÉXICO

FACTORES

QUE INCIDEN EN LA MOTIVACION ESCOLAR PARA EL LOGRO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIA SUPERIOR EN HIDALGO, MÉXICO

FACTORS THAT INFLUENCE SCHOOL MOTIVATION FOR ACHIEVING MEANINGFUL LEARNING IN UPPER SECONDARY STUDENTS IN HIDALGO, MEXICO

Efraín Hernández-Lora¹

E-mail: he419079@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1225-3462>

Octaviano García-Robelo¹

E-mail: octavianogc72@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3860-7054>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hernández-Lora, E., & García-Robelo, O. (2025). Factores que inciden en la motivación escolar para el logro del aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel media superior en Hidalgo, México. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(2), 80-98.

Fecha de presentación: 04/03/2025

Fecha de aceptación: 28/04/2025

Fecha de publicación: 01/05/2025

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar los factores que inciden en la motivación escolar para el logro del aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel superior en Hidalgo, México. Para ello, se analizan diversas perspectivas teóricas sobre la motivación, incluyendo la conductista, la humanista y la cognitiva. A través de una investigación cuantitativa, se pretende determinar la relación entre dos variables clave: la motivación y el aprendizaje significativo, en estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). La muestra estuvo compuesta por 18 estudiantes actualmente inscritos y activos en la universidad. Para medir estas variables, se utilizó el cuestionario adaptado MAPE, que evalúa las características motivacionales del alumno en función de su comportamiento en contextos académicos y profesionales. El instrumento MAPE identifica siete factores motivacionales (motivación por aprender, disposición al esfuerzo, desinterés y rechazo por el trabajo, deseo de éxito y su reconocimiento, miedo al fracaso y ansiedad facilitadora del rendimiento) que se agrupan en dos conjuntos: motivación intrínseca y motivación extrínseca. Los resultados muestran cómo estos factores influyen en el logro de aprendizajes significativos y ofrecen recomendaciones para optimizar las estrategias.

Palabras clave:

Motivación escolar, rendimiento, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This article aims to identify the factors that influence academic motivation in achieving meaningful learning among higher education students in Hidalgo, Mexico. To this end, various theoretical perspectives on motivation are analyzed, including behaviorist, humanistic, and cognitive approaches. Through a quantitative research study, the relationship between two key variables—motivation and meaningful learning—is examined in students from the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). The sample consisted of 18 currently enrolled and active students. To measure these variables, the adapted MAPE questionnaire was used, which evaluates students' motivational characteristics based on their behavior in academic and professional contexts. The MAPE instrument identifies seven motivational factors (motivation to learn, willingness to make an effort, disinterest and rejection of work, desire for success and its recognition, fear of failure, and performance-facilitating anxiety), which are grouped into two categories: intrinsic motivation and extrinsic motivation. The results show how these factors influence the achievement of meaningful learning and provide recommendations to optimize strategies.

Keywords:

School motivation, performance, meaningful learning.

INTRODUCCION

La motivación escolar es uno de los factores más influyentes en el éxito académico de los estudiantes, especialmente en el contexto de la educación superior. A lo largo de la historia, diversos estudios han destacado la importancia de la motivación como un motor fundamental que impulsa a los estudiantes a enfrentar los retos académicos y alcanzar el aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje, Ausubel (1963), se refiere a la capacidad de los estudiantes para integrar y aplicar nuevos conocimientos de manera profunda, lo cual favorece la retención y la transferencia de información a situaciones futuras.

En este sentido, la motivación se considera el mecanismo que dirige y mantiene el comportamiento hacia el logro de metas académicas, siendo uno de los principales predictores del rendimiento educativo (Ryan & Deci, 2000). Las teorías que explican la motivación incluyen enfoques cognitivos, conductistas y humanistas, cada uno aporta una visión diferente sobre los factores que movilizan a los estudiantes a aprender. Mientras que la teoría conductista hace énfasis en las recompensas y consecuencias externas, el enfoque cognitivo se centra en los procesos internos de los estudiantes, como la autoeficacia y las metas personales, y la perspectiva humanista subraya la importancia de satisfacer las necesidades emocionales y de autorrealización para promover el aprendizaje (Aguilar et al., 2015).

En el ámbito de la educación superior, el aprendizaje significativo se ve influenciado tanto por factores internos (como la motivación intrínseca) como externos (como el apoyo institucional y las recompensas externas), lo que sugiere que la motivación escolar es un constructo multifactorial. Sin embargo, la relación entre motivación y aprendizaje significativo sigue siendo un tema de discusión.

Este artículo tiene como objetivo identificar los factores que inciden en la motivación escolar para el logro del aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel superior, en una universidad pública, del estado de Hidalgo, México. A través de una investigación cuantitativa, se analiza la relación entre las variables de motivación y aprendizaje significativo, enfocándose en los estudiantes de la UAEH. Este estudio no solo busca entender cómo los factores motivacionales impactan el rendimiento académico, sino también ofrecer recomendaciones prácticas para mejorar las estrategias pedagógicas que fomentan una mayor motivación.

Algunos psicólogos como Woolfolk (1996), consideran la motivación en términos de un estado o situación temporal en donde el sujeto pasa de un lado a otro de la escala dependiendo de las circunstancias. Sea cual fuere la corriente psicológica en cuestión, estas explicaciones de la motivación apuntan hacia los factores personales internos tales como necesidad, interés, curiosidad y placer.

Toda esta gama de factores se amalgama en el concepto de motivación intrínseca, entendida como la tendencia natural de procurar los intereses personales y el ejercer las capacidades y habilidades con miras a buscar y conquistar desafíos.

Entonces considerando la relación entre *“la motivación como un estado interno que anima a las personas a actuar, que las dirige en determinadas direcciones y las mantienen en algunas actividades”* (Ormrod, 2008, p. 508) y al desempeño académico desde una perspectiva práctica, lo habitual es identificarlo como los resultados, los cuales se distinguen tanto en su forma inmediata como diferida; donde los primeros son determinados por las calificaciones que se obtienen hasta la obtención de su título universitario y lo segundo se refieren a la conexión con el mundo del trabajo, en términos de capacidad y productividad

Por el contrario, la presencia de factores externos que actúan como desencadenantes de las acciones para el logro de objetivos, ya sea en forma de recompensa, incentivo o supresión de algún castigo, representan la motivación extrínseca; en ésta las conductas están encaminadas al cumplimiento de la tarea para obtener una ganancia secundaria. En el proceso enseñanza-aprendizaje, ambas motivaciones son importantes y nunca excluyentes.

Tejedor & García (2005), mencionan en su investigación sobre las causas del bajo desempeño del estudiante al nivel universitario, planteando que a lo largo de tres años de investigación con una metodología de aplicación de instrumentos tales como la entrevista y la encuesta, lograron recabar las opiniones tanto de los alumnos como de los profesores (actores principales en el contexto académico), sobre el fenómeno de bajo desempeño académico, a fin de poder realizar una comparación de tipo objetivo entre ambos actores, de estas opiniones pudieron deducir tres categorías según los factores que intervienen: las institucionales, las relacionadas con el profesor y las relacionadas con el alumno. La investigación de Tejedor & García (2005), tuvo el objetivo de entender el contexto en el cual estos factores se relacionan; al momento de comparar las opiniones de los actores, se confirmó que los alumnos culpan a las instituciones y a los profesores de su falta de desempeño y motivación, excusándose con todos aquellos factores que no dependen directamente del estudiante como son: la extensión de los programas educativos, las dificultades de las materias, la escasez de práctica en comparación con la teoría, etc. y tiende a minimizar todos aquellos factores que dependen directamente de él, y en cuanto a los profesores estos también tienden a culpabilizar a los estudiantes, con la diferencia de que estos aceptan el poseer parte de la culpa en relación con el bajo desempeño.

La motivación entonces ha comprobado tener una alta relevancia en cuanto su presencia o en la falta de ella en el ambiente o contexto educativo, obviamente la motivación no solo debe de generarse del ambiente educativo,

aunque repercute directamente en él. La motivación se encuentra presente en el contexto académico y social de cada persona, fungiendo como modificador de las conductas necesarias para interactuar en cada contexto, pero es necesaria su determinación para aprovechar su máximo potencial.

Un estudio realizado por Libao et al. (2016), muestra que la motivación tiene una influencia mayor que el sexo, la edad o el grado académico en el rendimiento de los estudiantes, se encontró que la motivación tiene una influencia positiva en el aprendizaje profundo, lo que conlleva un rendimiento académico más alto.

Los estudios muestran la influencia de la motivación en el aprendizaje de los estudiantes de todos los niveles educativos, encontrando que existen momentos en los que la motivación extrínseca tiene un mayor impacto (educación básica) y otros momentos en que la intrínseca determina el aprovechamiento (educación superior).

La motivación es un factor muy importante al momento de aprender, ya que está directamente relacionado con la disposición con la que cuente el alumno y el interés hacia con el aprendizaje, dado que sin el trabajo por parte del alumno no habría un adecuado trabajo por parte del docente. Por lo que se considera que en tanto más motivado esté el estudiante, más aprenderá y llegará a obtener fácil y efectivamente un aprendizaje significativo.

Los factores motivacionales tienen un papel valioso y fundamental en la organización y desarrollo del alumno durante el proceso de aprendizaje, porque la motivación contribuye a formar, aumentar y ampliar sus capacidades, superar sus limitaciones y considerar sus intereses. La motivación y aprendizaje/rendimiento escolar están muy relacionados, gran cantidad de investigaciones han relacionado la motivación con resultados como curiosidad, perseverancia, aprendizaje y la ejecución de tareas (Ryan & Deci, 2000; Parra Ocampo & Mejía Narro, 2022).

La investigación sobre la influencia de la motivación en el desempeño académico, puede aportar datos importantes para la labor educativa, al partir desde la consideración más básica de la conducta humana, la cual define que el individuo siempre tenderá a realizar aquellas actividades que sean agradables, tanto de manera directa como indirecta; siendo que, una actividad puede disfrutarse mientras se realiza sin importar su resultado, o puede no disfrutarse durante su realización pero sí disfrutar enormemente el resultado (Ormrod, 2008), este entendimiento crea una pauta a seguir sobre la correcta determinación de la motivación y la influencia que tiene sobre el alumnado.

La importancia de determinar el nivel de motivación que poseen los alumnos y de la influencia que esta tiene sobre su rendimiento académico, es sustancial e imprescindible, en el desarrollo de la práctica docente es normal el percatarse que existen alumnos que no se encuentran

en correctos estados de ánimo o motivación, y que estos tienden a tener bajas calificaciones o bajo rendimiento académico.

Considerando la relación que existe entre la motivación y el aprendizaje significativo, esta investigación pretende enriquecer el contexto que se encuentra investigando, permitiendo conocer el impacto de la motivación tanto intrínseca como extrínseca en el aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel superior en Hidalgo. Por lo que se plantean los siguientes objetivos y sus respectivas preguntas.

La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. Según Woolfolk (1996), la motivación se define reglamentariamente como algo que energiza y dirige la conducta (Ospina, 2006).

Se hace evidente que la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por fin, en el resultado del aprendizaje. En este sentido, y para ampliar lo anterior, es pertinente referirse a las condiciones motivacionales relacionadas con la posibilidad real de que el alumno consiga las metas, sepa cómo actuar para afrontar con éxito las tareas y problemas y maneje los conocimientos e ideas previas sobre los contenidos por aprender, su significado y utilidad. Así mismo, mencionan los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad escolar, las formas de evaluación, los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos y el empleo de principios motivacionales que éste utilice (Ospina, 2006).

La motivación hace que el ser humano se comporte de una determinada forma con la finalidad de lograr una meta. Hablando en específico del ámbito escolar, no todos los estudiantes tienen el mismo objetivo, pero, lógicamente en este punto, la motivación debería de ser la misma, es decir, es el interés que el alumno posee para su aprendizaje, así como, las conductas que lo llevarán a él. La motivación aporta energía y surge como consecuencia de un grado alto de implicación en la consecución de una meta que de verdad impulsa a los estudiantes.

Los estudios clásicos describen la motivación académica de los estudiantes como un constructo compuesto por tres dimensiones relacionadas: cognitiva, afectiva y conductual (Veiga et al., 2015). Por lo que a continuación se muestra la visión general desde las teorías mencionadas que dan fundamento a esta investigación.

Perspectiva conductual: Esta perspectiva señala que las recompensas externas y los castigos son centrales en la determinación de la motivación de las personas (Santrock, 2002). Las recompensas son eventos positivos o negativos que pueden motivar el comportamiento. Los que están de acuerdo con el empleo de incentivos recalcan que agregan interés y motivación a la conducta,

dirigen la atención hacia comportamientos adecuados y la distancian de aquellos considerados inapropiados.

Es decir, es el modo de ser del individuo y el conjunto de acciones que realizan con el fin de adaptarse a un entorno. Es la respuesta de una motivación, es todo lo que impulsa a un individuo a realizar una conducta. Se relaciona con el porqué y con el qué. Es decir, la intención tras la realización de una determinada tarea, sumada a la mayor o menor relevancia que el estudiante que la lleve a cabo le otorga. La perspectiva humanista enfatiza en la capacidad de la persona para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad para elegir su destino. Dentro de esta perspectiva se ubica la Teoría de las necesidades (Naranjo Pereira, 2009).

Una de las teorías más conocidas sobre la motivación es la de la Jerarquía de las necesidades propuesta por Maslow, que sustenta que las necesidades se satisfacen en el siguiente orden, primero las necesidades básicas y luego las necesidades más altas, en orden son:

Necesidades fisiológicas: se relacionan con el ser humano como ser biológico. Son las necesidades básicas para el sustento de la vida. Las personas necesitan satisfacer unos mínimos vitales para poder funcionar, entre ellos: alimento, abrigo, descanso.

Necesidades de seguridad: son aquellas que conducen a la persona a librarse de riesgos físicos, de lograr estabilidad, organizar y estructurar el entorno; es decir, de asegurar la sobrevivencia.

Necesidades de amor y pertenencia (sociales): como seres sociales, las personas experimentan la necesidad de relacionarse con las demás, de ser aceptadas, de pertenecer. Se relacionan con el deseo de recibir el afecto de familiares, amigos y de una pareja.

Necesidades de estima: se relacionan con el sentirse bien acerca de sí mismo, de sentirse un ser digno con prestigio. Todas las personas tienen necesidad de una buena valoración de sí mismas, de respeto, de una autoestima positiva, que implica también la estima de otros seres humanos.

Necesidades de autorrealización: de acuerdo con Valdés (2005), se les conocen también como necesidades de crecimiento, de realización del propio potencial, de realizar lo que a la persona le agrada y poder lograrlo. Se relacionan con la autoestima. Entre estas pueden citarse la autonomía, la independencia y el autocontrol (Naranjo Pereira, 2009).

La teoría humanista propone un aprendizaje significativo y vivencial, y lo define como el proceso que modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad, y deriva de la reorganización del yo. Para hacer posible este tipo de aprendizaje, el estudiante debe tener libertad de acción para alcanzar confianza en sí mismo. En conclusión, la pirámide de Maslow se trata de una teoría de la

motivación que trata de aportar un orden a las necesidades que tiene cada ser humano.

Perspectivas cognitivas. Las teorías cognitivas enfatizan que lo que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucede. El sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los otros sistemas: afectivo, comportamental y fisiológico, y regula el comportamiento de estos poniendo en marcha o inhibiendo ciertas respuestas en función del significado que le da a la información de que dispone (Naranjo Pereira, 2009).

La dimensión cognitiva considera la implicación personal del estudiante, así como las estrategias de aprendizaje y las estrategias de autorregulación. La teoría cognitiva de la motivación se centra, en general, en los procesos mentales o pensamientos como determinantes causales que llevan a la acción cognitiva. Los constructos cognitivos implicados en la motivación y en la secuencia cognitiva son los siguientes: los planes, las metas, la disonancia, los esquemas, las expectativas, las evaluaciones y las atribuciones.

La motivación ha sido tema de interés de los investigadores desde finales del siglo XIX, en donde Darwin (1959, citado en Peña et al., 2006) la atribuía al simple instinto de realizar las acciones; posteriormente, la idea de que los instintos podían aplicarse como explicación para la motivación humana fue descartada y se dio paso a comprenderla como un concepto nuevo que fue denominado como pulsión, del cual se desprendieron numerosas teorías que pretendían explicar el funcionamiento del mismo.

Maslow (1954 citado en Peña et al., 2006) postuló un modelo de necesidades, donde se incluían tanto las necesidades fisiológicas como aquellas que eran exclusivas de los seres humanos, a la que llamó Jerarquía de necesidades, teoría que inició una tendencia modernista sobre la comprensión de la motivación, a partir de ésta se han revelado múltiples teorías que han ido agregando y modificando el entendimiento y comprensión de lo que motiva o impulsa al individuo a realizar las acciones.

Debido a la dificultad evidente en cuanto a la determinación precisa del término motivación, a continuación, se ofrecen algunas definiciones teóricas al respecto:

Dörnyei (2008), determina a la motivación como los antecedentes (causas y orígenes) de una acción. Núñez (2009) considera que la motivación es el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, donde se determina que la motivación funge como ente regulatorio de la actividad conductual tanto de su inicio, el desarrollo y la prevalencia de él mismo.

McClellan (1989) considerado como uno de los investigadores con mayor prominencia en lo que se considera como el correcto estudio de la motivación y su investigación,

menciona que son *“los propósitos conscientes, a pensamientos íntimos tales como, me gusta y quiero ser, además de las inferencias relativas a propósitos conscientes que hacemos a partir de la observación de conductas”*

En la motivación se presentan dos factores interactuando entre sí de manera recurrente uno es la motivación inventiva, la cual está definida por el factor que inicia o impulsa a realizar la actividad y el otro es el refuerzo secundario, el cual es el factor que permite la permanencia en la actividad que anteriormente se inició, estos interactúan para general y dar forma a la motivación, la cual a su vez puede presentarse en tres formas, la extrínseca y la intrínseca, la motivación extrínseca es la que se da cuando la fuente de motivación se encuentra en los estímulos fuera del individuo y la actividad que se está o quiere, presentándose de forma más común, la intrínseca es cuando la fuente de motivación se encuentra en el individuo, apropiándose de la situación y el estímulo necesario para realizar las actividades que considera gratas (Ormrod, 2008), aunque estos motivadores favorecen significativamente al aprendizaje y al desempeño académico (además de favorecer a cualquier actividad que sea afectada directa o indirectamente por ella), existe una gran distinción entre ellas.

Al hablar de la motivación extrínseca, la cual se presenta de manera más recurrente en el contexto social, al querer ubicar el concepto sobre un ejemplo de contexto académico, se presenta cuando el alumno realiza actividades de aprendizaje por motivos distintos al aprendizaje por decirlo en otras palabras, el aprendizaje se logra a manera de obtención de bienes o recompensa es que son atractivas para los alumnos o incluso puede darse no de la promesa de obtención sino también de la promesa de evasión de penalizaciones que son impuestas por sus padres o tutores o cualquier figura de autoridad existente, dando como resultado que el alumno no se interese en el aprendizaje, si no en las consecuencias que se derivan de la actividad de aprendizaje (Córdoba et al., 2023).

La motivación intrínseca se da cuando el alumno se ve interesado por las actividades de aprendizaje por motivos meramente personales como es la satisfacción que produce el aprendizaje mismo. Por lo tanto el alumno no necesita de refuerzos secundarios como necesitaría aquel alumno que se encuentra motivado de manera extrínseca, en esta caso el motivador inventivo es igual o mayor que el refuerzo secundario, que se debe mencionar no se encuentra excluido, si no que se transforma por reforzamientos de tipo interno, como pueden ser el orgullo de conocer las destrezas mismas aprendidas, o la comprobación de los conocimientos surgidos de la actividad realizada, o en otras palabras el mismo proceso de desarrollo de la actividad es el reforzador secundario del alumno, y por ponerlo de otro modo, imaginar que el mero aprendizaje sea lo suficientemente motivante para los alumnos sean los que más aprendan y más motivados estén.

MATERIALES Y MÉTODOS

En este apartado se encuentra descrito y seleccionado el tipo y el diseño que se utiliza en el desarrollo de esta investigación, a fin de aportar la información relevante en cuanto al impacto de los factores motivacionales que inciden en el aprendizaje significativo de un grupo de alumnos de nivel superior del estado de Hidalgo, México, por lo que se eligió el método cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y un alcance descriptivo-correlacional.

De acuerdo con Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), el método cuantitativo tiene como propósito respecto a sus fenómenos, variables y hechos, explorarlos de forma cuantificada, es decir, que estos se puedan medir, describirlos, establecer sus precedentes, comparar los resultados, relacionarlos, evaluarlos, determinar su causa y efecto y proponer una solución a partir de lo investigado. Esta ruta es la más apropiada para valorar las magnitudes de los fenómenos y así tener la posibilidad de probar las hipótesis planteadas. Siendo un conjunto de procesos que está organizando de manera secuencial para que así, se logre comprobar ciertas suposiciones, su método y orden es riguroso, aunque se tiene la posibilidad de redefinir alguna fase en su proceso.

Se consideró este tipo de metodología porque en virtud de las características que le acompañan, con esto se refiere a la precisión y exactitud de los datos que maneja, los planteamientos que propone son específicos y delimitados (facilitando su interpretación), la recolección de datos se basa en el posterior muestreo estadísticos dado que esta surge de la medición objetiva, estas características son propicias para la evaluación comparativa de las variables base de la investigación realizada, la motivación y el aprendizaje significativo.

Para esta investigación se considera apto el diseño no experimental, debido a que Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), lo definen como, la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no haces variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que efectúas en la investigación no experimental es observar o medir fenómenos y variables tal como se dan en su contexto natural, para analizarlas. Además, en la indagación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

De igual forma, el tipo de diseño no experimental es transversal descriptivo, pues se recolectan datos en un solo momento, ya que como Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), mencionan, este permite describir variables en un grupo de casos o determinar el nivel de las variables, así como evaluar la situación, y también analizar la

incidencia, además, buscan indagar el nivel o estado de una o más variables en una población; en este caso, en un tiempo único. Indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población; son estudios puramente descriptivos.

Se ha considerado que la investigación cuantitativa de tipo diseño no experimental y transversal descriptivo es la indicada para complementar de manera correcta y significativa esta investigación, con base en ésta se pueden describir las características de los grupos de estudio, determinando de forma amplia la tendencia del impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los alumnos.

Según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), los estudios correlacionales e investigaciones que pretenden asociar conceptos, fenómenos, hechos o variables. Miden las variables y su relación en términos estadísticos.

En esta investigación, se ha elegido intencionalmente, a un grupo de 18 estudiantes de nivel superior que están inscritos en el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en México, que cursaban el sexto semestre de la licenciatura, cuyas edades varían entre los 20 y 25 años. El estudio se desarrolla en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), es un instituto de educación superior y uno de los seis institutos en los que se encuentra dividido la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), en México.

Dicho Instituto, cuenta con diferentes licenciaturas (Derecho, Antropología Social, Comunicación, Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Administración Pública, Enseñanza de la Lengua Inglesa, Historia de México, Planeación y Desarrollo Regional, Sociología, Trabajo Social e Innovación y Tecnología Educativa).

En esta investigación se utilizó el cuestionario adaptado a MAPE (Motivación hacia el aprendizaje o hacia la ejecución), donde Alonso et al. (2000), plantean que este se desarrolló para su aplicación en alumnos universitarios, el cuestionario fue el adecuado para la investigación tomando como base la congruencia de las variables que se pretenden estudiar y el objetivo que se desea obtener del estudio. Por otra parte, el cuestionario es aquel que alude a una modalidad de instrumento de la técnica de encuesta que se realiza en forma escrita, mediante un formulario con una serie de preguntas, ítems, proposiciones, enunciados o reactivos. Es auto administrado, porque debe ser llenado por el encuestado sin intervención

del encuestador. En la actualidad, el cuestionario también puede presentarse a través de medios magnéticos (CD, disquetes) y / o electrónicos (e-mail, internet). El cuál es el caso para esta investigación, ya que el cuestionario fue contestado a través de un Google Forms.

El cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a las preferencias de ciertos temas del sujeto que se encuentra siendo evaluado, donde cada afirmación va acompañada de cuatro alternativas de respuesta, SIEMPRE (en dado caso de encontrarse de acuerdo con la afirmación), ALGUNAS VECES (en dado caso de encontrarse parcialmente de acuerdo con la afirmación), POCAS VECES (en dado caso de encontrarse inconforme de acuerdo con la afirmación) y NUNCA (en caso de no estar de acuerdo con la afirmación), se requiere que los sujetos evaluados sean y respondan de manera sincera y no se deje ninguna afirmación sin responder dado que aquellas preguntas no resueltas son eliminadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se muestran los principales resultados que se derivan de la escala aplicada, donde se describen de entrada datos generales, para continuar con los resultados de los afirmaciones o reactivos con escala Likert.

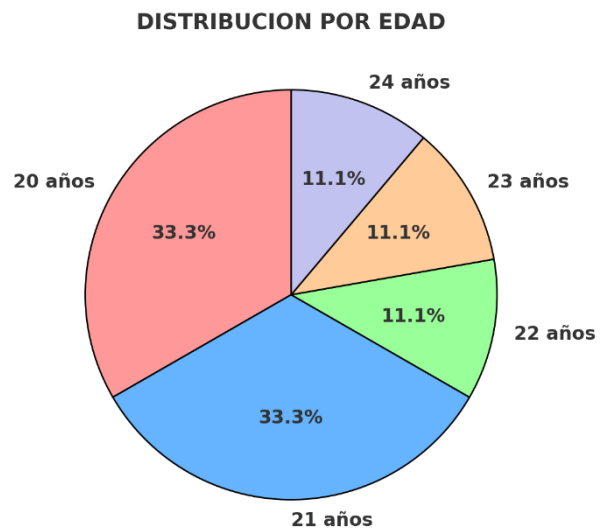


Figura 1. Distribución por edad.

De acuerdo con la Figura 1, en cuanto a la distribución de la edad, se observa que la mayoría de los estudiantes se ubican entre los 20 y 21 años, y un estudiante tiene, 22, 23 y 24 años respectivamente, por lo que es un grupo de estudiantes jóvenes.

DISTRIBUCION POR SEXO

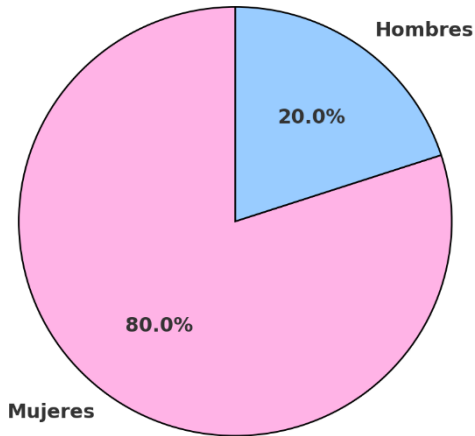


Figura 2. Distribución por sexo.

Por su parte, en la Figura 2, referente a la distribución del sexo, se percibe que cerca del 80% son mujeres y el resto de hombre participantes. Tradicionalmente y culturalmente, en México y otras partes del mundo, la educación ha sido una de las áreas en las que predominan más las mujeres, por lo que sería importante que se promueva la inserción de más hombres para formarse en estas carreras muy importantes para el desarrollo de las personas.

REPROBADOS VS NO REPROBADOS

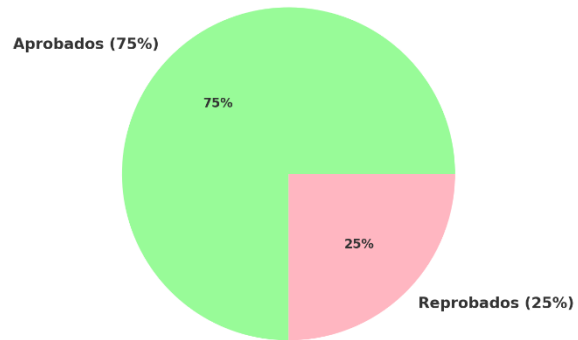


Figura 4. Reprobados Vs No reprobados.

La Figura 4 indica que el 75% de los estudiantes aprobaron y el 25% reprobó, lo que indica que la mayoría de los estudiantes, de esta muestra obtuvo un desempeño excelente, por lo que aprobaron el semestre. Sin embargo, una cuarta parte de esta muestra no logra aprobar el semestre, debido a diversos factores, por lo que sería una oportunidad para que tanto estudiantes como profesores puedan mejorar sus estrategias de aprendizaje y enseñanza, respectivamente, y que se logren obtener resultados satisfactorios de aprobación, en futuras evaluaciones

PROMEDIO

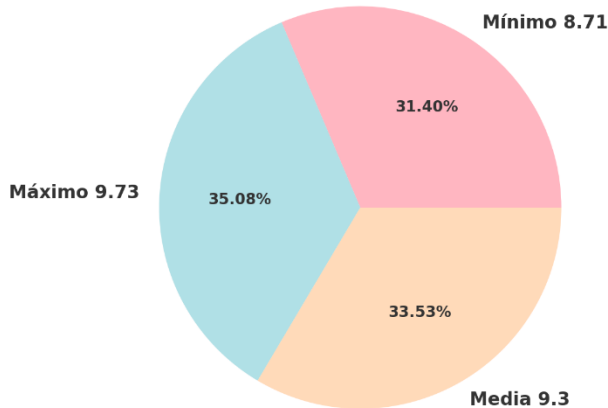


Figura 3. Promedio.

En cuanto a resultados de sus promedios (Figura 3) de los estudiante,s de la muestra participante, se determina que existe un rango de 1.2, un promedio mínimo de 8.71 y un promedio máximo de 9.73, con una media de 9.3 y una desviación estándar de .31, lo que indica que este grupo de estudiantes tiene un promedio muy bueno, relacionado con un alto aprovechamiento académico.

PROMEDIO POR MATERIA

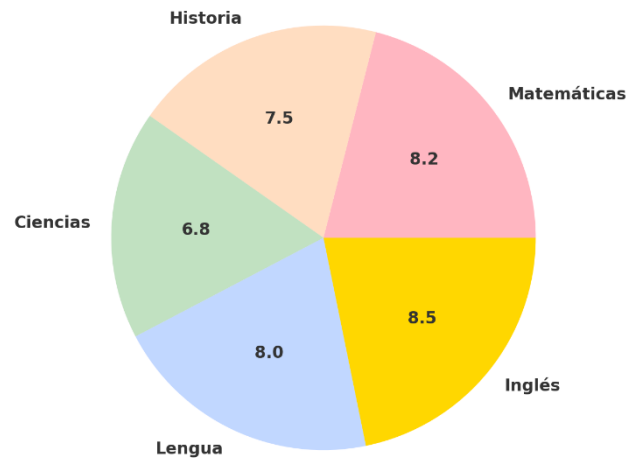


Figura 5. Promedio por materia.

Por su parte en la Figura 5, se muestra el desempeño general de los estudiantes en distintas asignaturas, donde el rendimiento más bajo fue en Ciencias, Historia y Lengua; en contraparte obtuvieron mejor promedio en Inglés y Matemáticas, por lo que sería importante revisar con mayor precisión qué factores estuvieron involucrados en cada una de estas asignaturas. Lo que es claro, es que el rendimiento es bajo en todas las asignaturas con dificultades, con necesidad de mejorarlo.

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR RANGO DE PROMEDIO

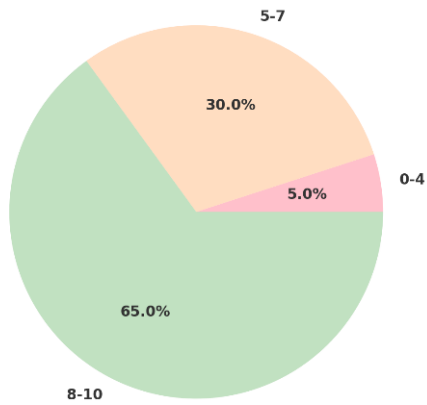


Figura 6. Distribución de estudiantes por rango de promedio.

De acuerdo a con la Figura 6, la distribución de promedios representa a que la mayoría de los estudiantes (65%) obtuvieron calificaciones entre 8 y 10, reflejando un buen desempeño general. Un grupo menor (30%) se encuentra en el rango de 5 a 7, lo que indica un desempeño bajo. En contraste, 5 estudiantes obtienen entre 0 y 4, lo que representa que una menor proporción presenta dificultades académicas, debido al promedio no aprobado.

FRECUENCIA DE CLASES INNOVADORAS

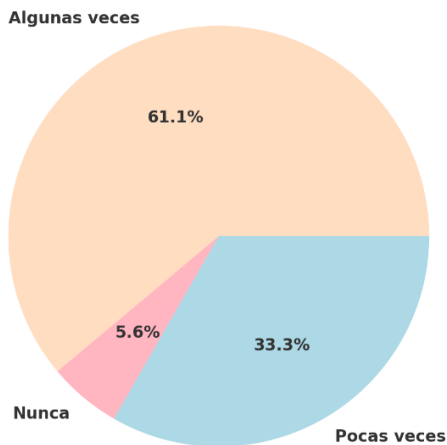


Figura 7. Frecuencia de clases innovadoras.

De acuerdo a la Figura 7, en su porcentaje de respuesta, este grafico refleja que la percepción de innovación en las clases es moderada, ya que la mayoría de los estudiantes considera que solo algunas veces se implementan estrategias innovadoras. Sin embargo, un 33.3% opina que esto sucede pocas veces, lo que podría sugerir la necesidad de que el profesor implemente más clases más dinámicas y creativas.

RETROALIMENTACIÓN DE APRENDIZAJES

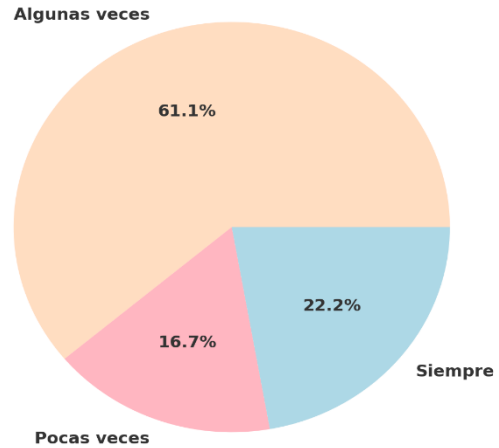


Figura 8. Retroalimentación de aprendizajes.

Por su parte, en la Figura 8, se observa una tendencia similar, ya que más de la mitad de la muestra de estudiantes considera que recibe algunas veces retroalimentación, en tanto que, en menor proporción considera que pocas veces o siempre recibe retroalimentación. Esto indica que, aunque hay esfuerzos por parte de los docentes, es posible fortalecer la retroalimentación para mejorar el proceso de aprendizaje.

DIFICULTADES PARA MANIFESTAR OPINIONES

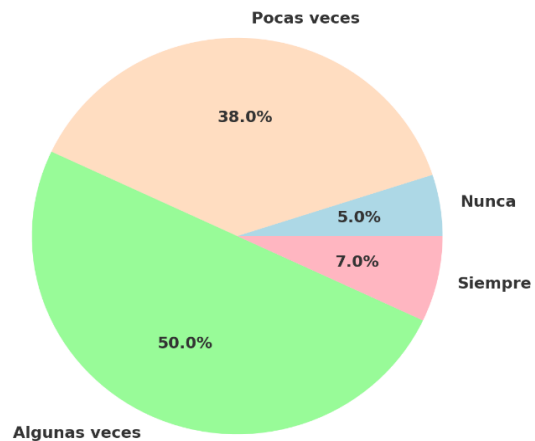


Figura 9. Dificultades para manifestar opiniones.

La Figura 9 indica que la mayoría de los estudiantes (50%) indica que algunas veces enfrenta dificultades para expresar sus opiniones ante sus compañeros, mientras que un 38.9% menciona que esto ocurre pocas veces. Por otro lado, un pequeño porcentaje tiene experiencias extremas: el 5.6% nunca enfrenta dificultades, mientras que otro 5.6% siempre las tiene. Esto sugiere que, aunque la mayoría logra expresarse con cierta regularidad, aún hay estudiantes que podrían beneficiarse de un ambiente

más participativo y de mayor confianza para compartir sus ideas.

PERCEPCIÓN DEL NIVEL DE FORMACIÓN

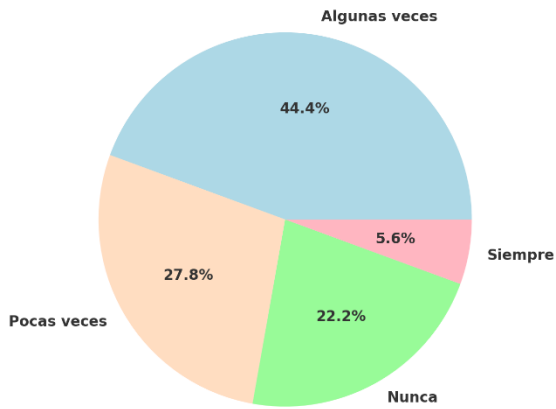


Figura 10. Precepción del nivel de formación.

La Figura 10 muestra que la percepción del nivel de formación varía entre los estudiantes. El 44.4% menciona que algunas veces siente que su nivel es inferior al de sus compañeros, mientras que un 27.8% considera que esto ocurre pocas veces. Por otro lado, el 22.2% nunca ha sentido que su nivel es inferior, lo que indica confianza en su formación. Sin embargo, un 5.6% siempre percibe su nivel como más bajo, lo que podría sugerir la necesidad de mayor apoyo académico para equilibrar el aprendizaje entre los estudiantes.

DESAPERCIBIDO EN CLASE

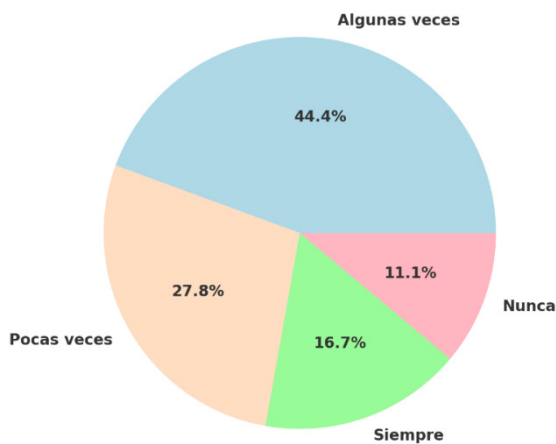


Figura 11. Desapercibido en clase.

La Figura 11 muestra que el 44.4% de los estudiantes prefiere pasar desapercibido en clase algunas veces, mientras que el 27.8% lo hace pocas veces. Un menor porcentaje, el 16.7%, siempre prefiere mantenerse en segundo plano, mientras que el 11.1% nunca lo hace. La mayoría de los estudiantes (44.4%) a veces prefieren no destacar, lo que sugiere que pueden sentirse inseguros

o simplemente cómodos en un perfil bajo en clase. Sin embargo, hay un grupo que nunca evita destacar, lo que podría indicar que disfrutan participar activamente.

DISFRUTE DE LAS CLASES

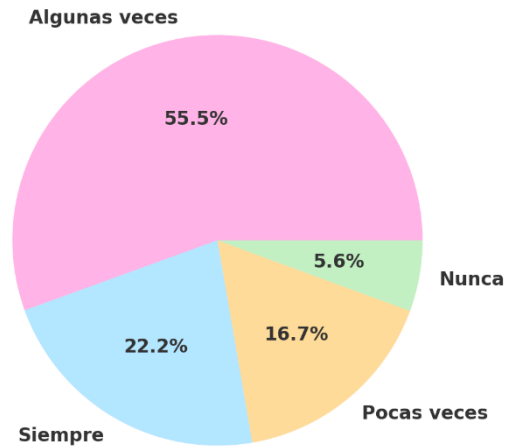


Figura 12. Disfrute de clase.

La Figura 12 muestra que la mayoría de los alumnos (55.6%) afirma que algunas veces disfruta las clases, seguido por un 22.2% que siempre las disfruta. En contraste, un 16.7% menciona que pocas veces las disfruta, y un 5.6% nunca encuentra disfrute en ellas. Más de la mitad de los alumnos encuentra disfrute en las clases de manera ocasional, lo que sugiere que factores como la metodología del profesor o el contenido pueden influir en su percepción. El hecho de que un 5.6% nunca disfrute de las clases puede ser un indicio de desmotivación o falta de interés en la materia.

ESFUERZO POR RETOMAR EL TEMA

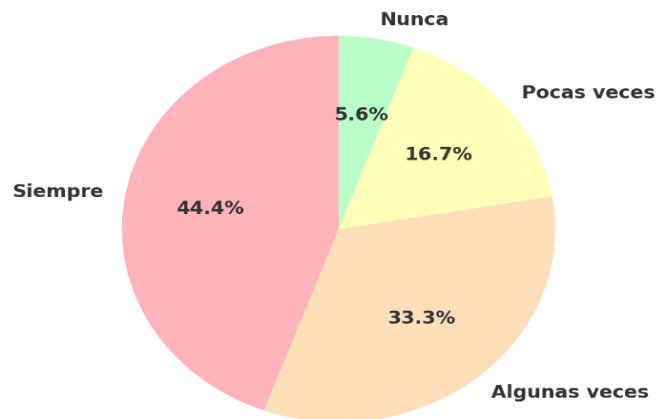


Figura 13. Esfuerzo por retomar el tema.

La Figura 13 indica que el 44.4% de los estudiantes siempre hace un esfuerzo por retomar el tema cuando se pierde en las explicaciones, mientras que un 33.3% lo hace algunas veces. Un 16.7% pocas veces intenta retomar el

tema y solo un 5.6% nunca lo hace. La mayoría de los estudiantes demuestra interés en comprender los temas, ya que más del 75% (sumando “siempre” y “algunas veces”) intenta ponerse al día cuando se pierde. Sin embargo, el hecho de que haya un grupo que rara vez o nunca se esfuerza podría estar relacionado con la falta de estrategias de aprendizaje o desmotivación en la materia.

EXTERNAR DUDAS HACIA EL PROFESOR

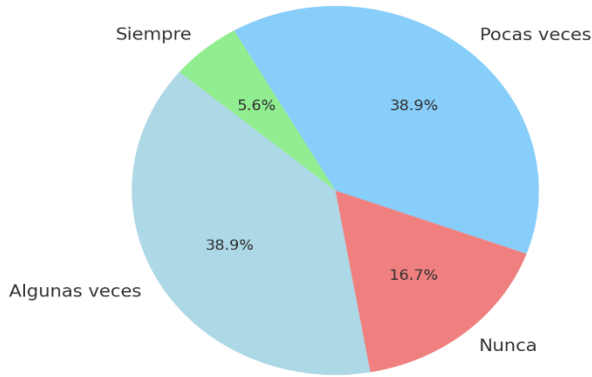


Figura 14. Externar dudas hacia el profesor.

La Figura 14 muestra que el 38.9% de los estudiantes menciona que algunas veces le cuesta trabajo externar sus dudas, mientras que otro 38.9% afirma que pocas veces tiene esta dificultad. Un 16.7% nunca tiene problemas para expresar sus dudas, mientras que un 5.6% siempre enfrenta esta dificultad. La mayoría de los estudiantes (77.8%, sumando “algunas veces” y “pocas veces”) enfrenta dificultades para expresar sus dudas en clase en cierta medida. Esto podría deberse a inseguridad, temor a la crítica o falta de confianza en su relación con el docente.

MANTENERSE ATENTO EN CLASE

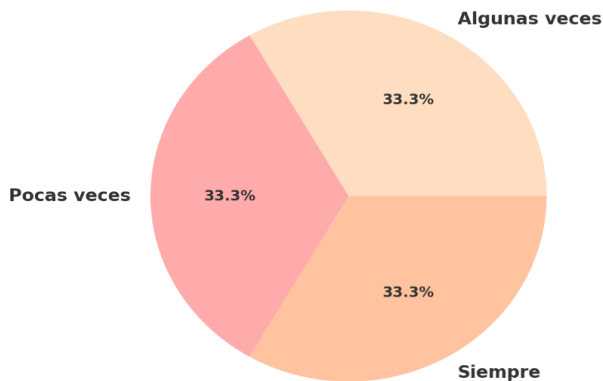


Figura 15. Mantenerse atento en clase.

A su vez en la Figura 15 indica que la atención de los estudiantes en clase se distribuye de manera equitativa:

un 33.3% afirma que algunas veces se mantiene atento sin importar la duración, otro 33.3% menciona que pocas veces logra hacerlo, y el restante 33.3% señala que siempre mantiene su atención. Existe una gran variabilidad en la capacidad de los estudiantes para mantener la atención en clase. Mientras que una tercera parte logra concentrarse siempre, otra tercera parte lo hace con menos frecuencia, lo que podría sugerir que algunos factores (como la metodología de enseñanza o la fatiga) afectan la atención de los alumnos.

COMPRENSIÓN DE LOS TEMAS

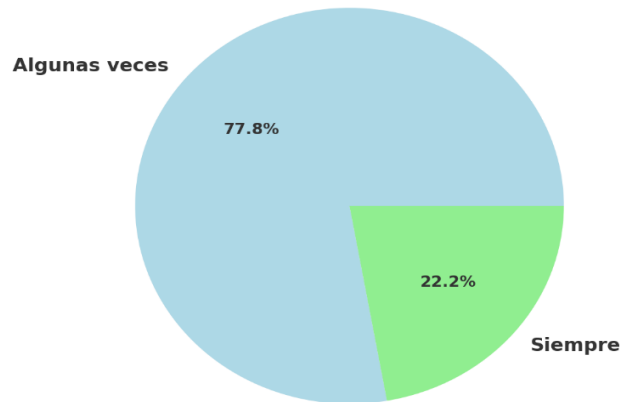


Figura 16. Comprensión de los temas.

En la Figura 16 muestra que la mayoría de los estudiantes menciona que algunas veces comprende los temas explicados, en tanto que una menor parte refiere que siempre los comprende. La mayoría de los alumnos no siempre logra comprender completamente los temas, lo que indica la posible necesidad de reforzar explicaciones o implementar métodos de enseñanza más dinámicos y personalizados.

PARTICIPACIÓN EN CLASE

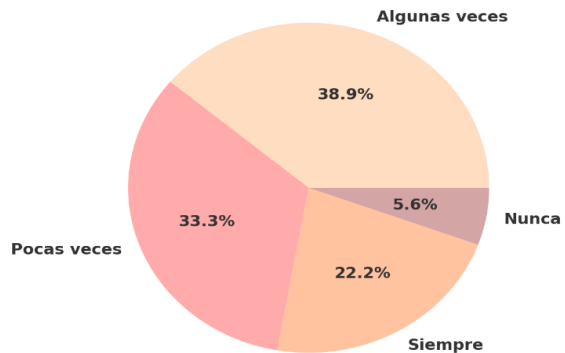


Figura 17. Participación en clase.

Así mismo la Figura 17 indica que el 38.9% participa algunas veces, el 33.3% pocas veces, el 22.2% siempre y el 5.6% nunca lo hace. Aunque una parte de los estudiantes participa ocasionalmente en discusiones y actividades, hay un porcentaje considerable que participa poco o nada. Esto podría deberse a factores como la falta de confianza, desinterés en los temas tratados o incluso el miedo a equivocarse. Es fundamental fomentar un ambiente de confianza donde los estudiantes se sientan cómodos para expresarse y participar activamente en el aula.

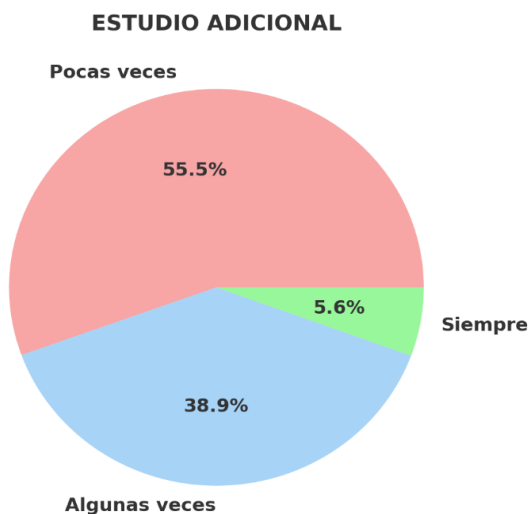


Figura 18. Estudio adicional.

La Figura 18 muestra que más de la mitad de este grupo de estudiantes pocas veces estudia más allá del material proporcionado, el 38.9% lo hace algunas veces y solo el 5.6% siempre amplía su estudio. La mayoría de los estudiantes se limita a estudiar únicamente lo que se enseña en clase, lo que puede impactar negativamente en su aprendizaje autónomo y en la capacidad de profundizar en los temas. Esto puede indicar falta de motivación para explorar más allá del contenido básico o la ausencia de estrategias que fomenten la curiosidad intelectual. Para mejorar este aspecto, se puede implementar proyectos de investigación complementarios que incentiven el aprendizaje independiente.

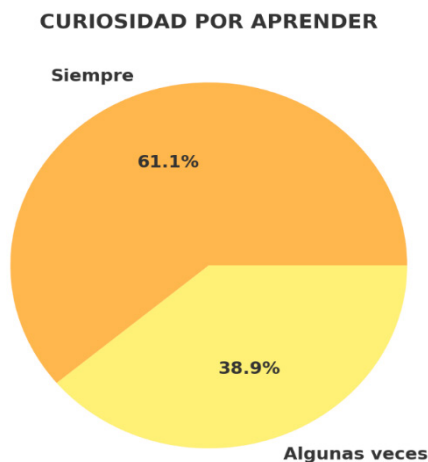


Figura 19. Curiosidad por aprender.

Por otra parte, en la Figura 19, se observa más del 60% siempre siente curiosidad por aprender, mientras que el 38.9% lo hace algunas veces. Un porcentaje considerable de estudiantes muestra curiosidad por aprender, lo que es un factor positivo para su desarrollo académico. Sin embargo, el hecho de que un 38.9% solo sienta curiosidad algunas veces sugiere que podría haber barreras que limitan su interés, como una metodología de enseñanza poco estimulante o la falta de relación entre los contenidos y su vida cotidiana. Para fortalecer la motivación, se recomienda implementar estrategias que relacionen los conocimientos con aplicaciones prácticas en el mundo real.

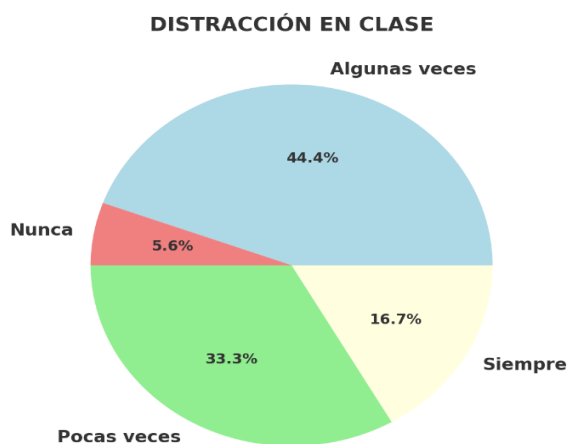


Figura 20. Distracción en clase.

La Figura 20, muestra que cerca de la mitad del grupo se distrae algunas veces, el 33.3% pocas veces, el 16.7% siempre y el 5.6% nunca. En sí, de acuerdo con estos resultados, estos indican que pueden existir elementos dentro del aula que dificultan su concentración. Estos factores pueden incluir el uso excesivo de dispositivos electrónicos, falta de interés en los temas o una metodología de enseñanza que no logre captar su atención. Para

mejorar la atención en clase, es recomendable diversificar las actividades y ofrecer dinámicas interactivas que involucren activamente a los estudiantes en su aprendizaje.

SATISFACCIÓN CON ACTIVIDADES ACADÉMICAS

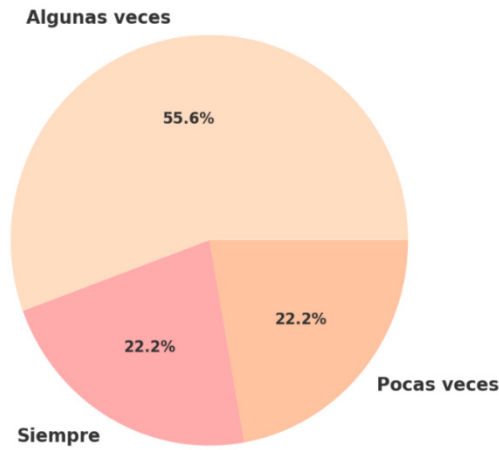


Figura 21. Satisfacción con actividades académicas.

De acuerdo la Figura 21, más de la mitad del grupo contesta que está satisfecho algunas veces con las actividades académicas, el 22.2% pocas veces y otro 22.2% siempre. La mayoría de los estudiantes no se siente plenamente satisfecho con las actividades académicas. Esto podría indicar que las estrategias utilizadas en el aula no están alineadas con sus intereses o estilos de aprendizaje. Para mejorar la satisfacción, los docentes pueden optar por metodologías más activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en equipo o el uso de recursos digitales.

DESEO DE QUE LAS CLASES TERMINEN

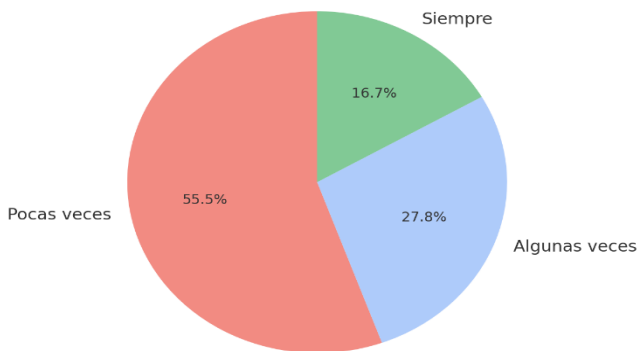


Figura 22. Deseo de que las clases terminen.

De acuerdo al Figura 22, refleja que el 55.6% pocas veces desea que la clase termine, el 27.8% algunas veces y el 16.7% siempre. La mayoría de los estudiantes no siente la necesidad constante de que las clases terminen pronto, lo que sugiere que, en general, encuentran las sesiones

aceptables. Sin embargo, el 16.7% que siempre espera que la clase termine puede estar reflejando aburrimiento o falta de interés en los temas abordados. Para reducir esta sensación, es recomendable incluir actividades dinámicas y variadas que mantengan el compromiso y la motivación del grupo.

INTERÉS POR EL RECONOCIMIENTO

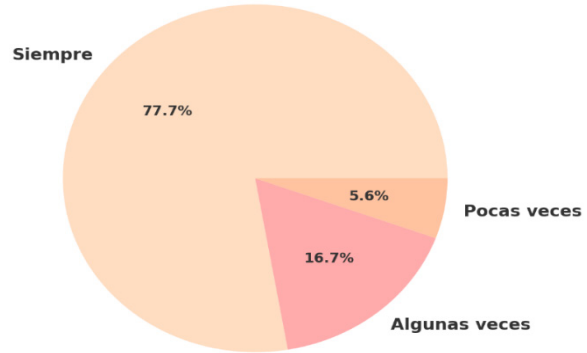


Figura 23. Interés por el reconocimiento.

Por su parte, en la Figura 23, indica que el 77.8% siempre busca que los demás valoren su trabajo, el 16.7% algunas veces y el 5.6% pocas veces. La mayoría de los estudiantes se motiva por el reconocimiento de sus compañeros o profesores, lo que puede ser un factor positivo para fomentar su esfuerzo en las actividades académicas. Sin embargo, también es importante equilibrar este reconocimiento con el desarrollo de la motivación intrínseca, para que los alumnos aprendan por el placer de adquirir conocimiento y no solo por la validación externa.

TERMINAR RÁPIDO LOS TRABAJOS

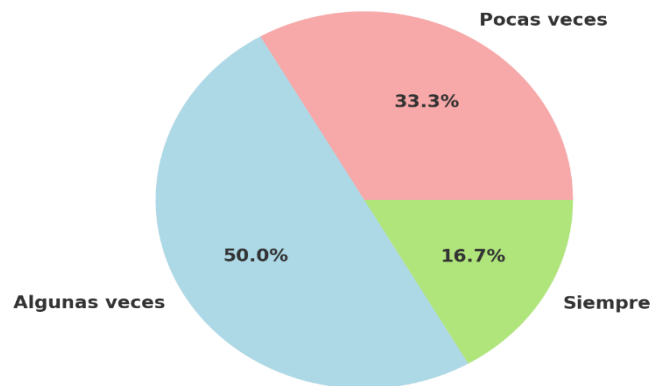


Figura 24. Terminar rápido los trabajos.

Acorde a la Figura 24, exactamente, la mitad del grupo considera que algunas veces termina rápido los trabajos, el 33.3% pocas veces y el 16.7% siempre. Un porcentaje significativo de estudiantes intenta terminar rápido sus trabajos para dedicar tiempo a otras actividades. Esto

puede ser una señal de que algunos alumnos priorizan la eficiencia sobre la calidad de su aprendizaje, lo que podría afectar su rendimiento académico. Se recomienda enfatizar la importancia de la calidad y la comprensión en lugar de solo finalizar las tareas rápidamente.

CREATIVIDAD DE LOS DOCENTES

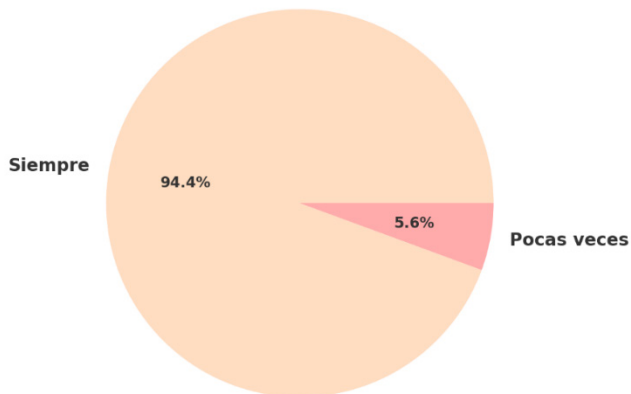


Figura 25. Creatividad de los docentes.

Ahora, la Figura 25 indica que el grupo de estudiantes, casi en su totalidad considera que los docentes deben ser creativos siempre, y una mínima proporción cree que pocas veces. Existe un consenso general sobre la importancia de la creatividad en la enseñanza. Esto indica que los estudiantes valoran enfoques innovadores y metodologías dinámicas para aprender de manera más efectiva. Para responder a esta expectativa, los docentes pueden incorporar técnicas como el aprendizaje basado en problemas, la gamificación o proyectos interdisciplinarios.

SENTIRSE VULNERABLE EN EL ENTORNO ESCOLAR

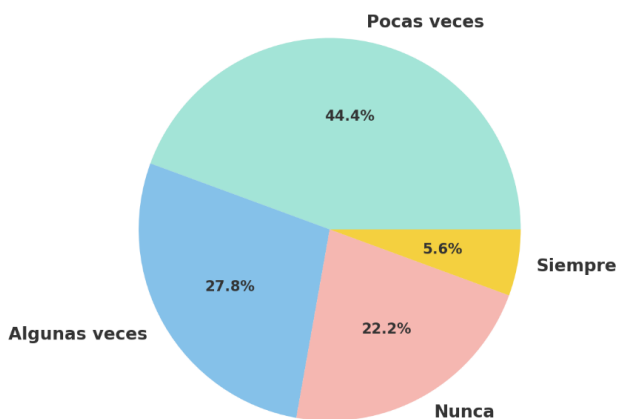


Figura 26. Sentirse vulnerable en el entorno escolar.

En cuanto a cómo se sienten en el ambiente escolar, la Figura 26 indica que cerca de la mitad del grupo algunas veces se siente vulnerable, el 27.8% algunas veces, el 22.2% nunca y el 5.6% siempre. Aunque la mayoría

de los estudiantes no se siente vulnerable dentro del entorno escolar, hay un porcentaje que sí experimenta esta sensación ocasionalmente. La vulnerabilidad puede estar relacionada con factores como la presión académica, el ambiente en el aula o problemas de convivencia. Es importante fomentar un ambiente seguro e inclusivo donde los estudiantes se sientan cómodos y respetados.

DESARROLLO DE CAPACIDADES CON ESTRATEGIAS DOCENTES

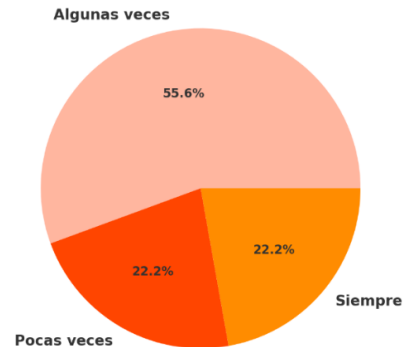


Figura 27. Desarrollo de capacidades con estrategias docentes.

La Figura 27 refleja que el 55.6% considera que algunas veces estas estrategias les ayudan, mientras que el 22.2% opina que siempre lo hacen. Aunque la mayoría siente que las estrategias docentes les benefician en cierto grado, no todos perciben un impacto constante en su desarrollo de habilidades.

CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS

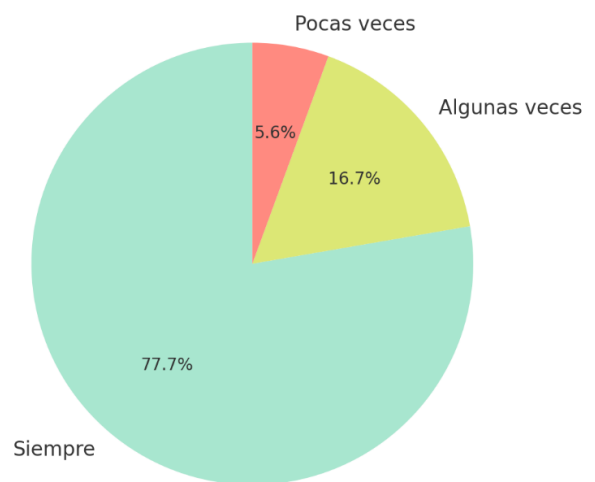


Figura 28. Construcción de nuevos conocimientos.

La figura 28 indica que el 77.8% afirma que siempre le ayuda, mientras que el 16.7% dice que algunas veces. La mayoría de los estudiantes reconoce el valor del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos, lo que indica que este enfoque es efectivo para su proceso educativo.

NECESIDAD DE AYUDA PARA APRENDER

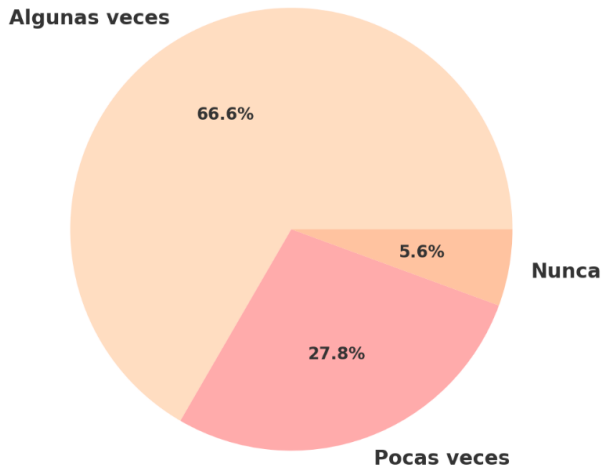


Figura 29. Necesidad de ayuda para aprender.

Por su parte, en la Figura 29 se muestra que cerca del 70% de los estudiantes indica que algunas veces necesita ayuda, mientras que el 27.8% lo requiere pocas veces. Una parte significativa del grupo necesita apoyo ocasionalmente para aprender, lo que destaca la importancia del acompañamiento docente.

BENEFICIO DE LA TECNOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE

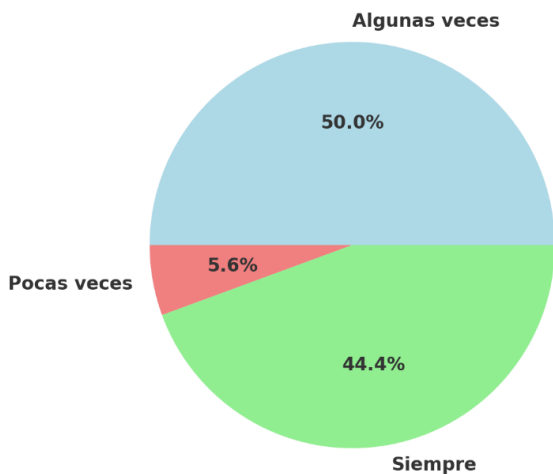


Figura 30. Beneficio de la tecnología en el aprendizaje.

Así mismo, la Figura 30 muestra que exactamente la mitad del grupo de estudiante considera que algunas veces le beneficia la tecnología en su aprendizaje y el 44.4% opina que siempre es útil. La mayoría reconoce la tecnología como un apoyo importante en su aprendizaje, aunque algunos no la ven como un recurso que siempre mejora su educación.

DOMINIO DOCENTE EN SU ÁREA DE ENSEÑANZA

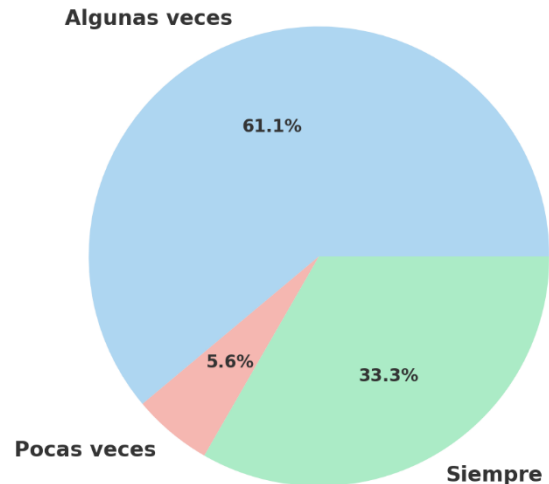


Figura 31. Dominio docente en su área de enseñanza.

A su vez la Figura 31 muestra que el 61.1% cree que algunas veces sus docentes tienen dominio de sus materias, mientras que el 33.3% afirma que siempre lo tienen. Aunque la percepción general es positiva, un sector del alumnado tiene dudas ocasionales sobre el dominio de los profesores en sus áreas.

PUNTUALIDAD EN CLASES

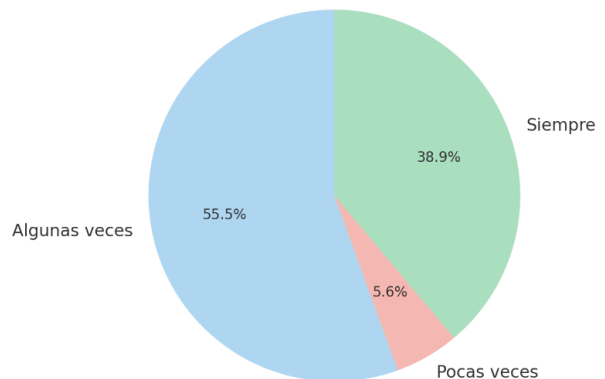


Figura 32. Puntualidad en clases.

Por su parte, en la Figura 32 se observa que más de la mitad del grupo de estudiantes contesta que algunas veces llega puntual, mientras que el 38.9% siempre lo hace. La mayoría procura ser puntual, aunque un porcentaje considerable tiene dificultades para llegar a tiempo.

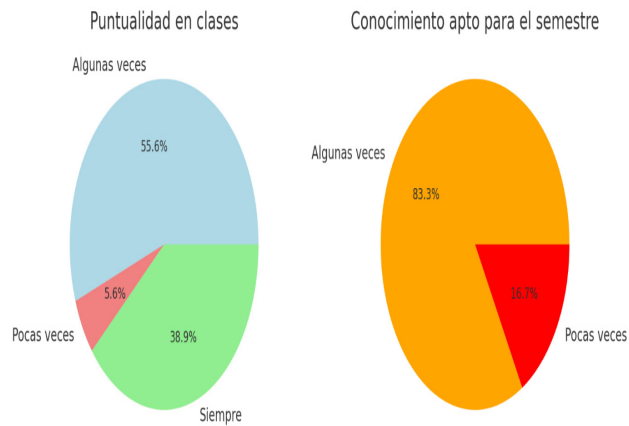


Figura 33. Conocimiento apto para el semestre.

Por otra parte, la Figura 33 proyecta que más del 80% cree que algunas veces tiene el nivel adecuado, mientras que una menor proporción lo considera pocas veces. Muchos estudiantes sienten que no siempre están completamente preparados para su nivel académico, lo que puede indicar la necesidad de refuerzos o estrategias de nivelación.

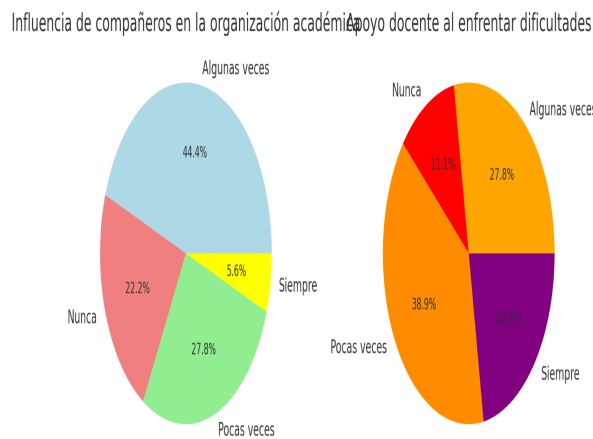


Figura 35. Apoyo docente al enfrentar dificultades.

La Figura 35 indica que el 38.9% de los alumnos pocas veces recibe este apoyo, mientras que el 22.2% dice que siempre lo recibe. Aunque algunos estudiantes sienten el respaldo de sus docentes, hay quienes no perciben un acompañamiento constante cuando enfrentan dificultades.

Influencia de compañeros en la organización académica

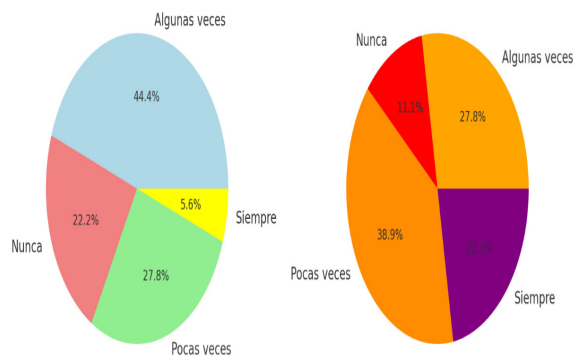


Figura 34. Influencia de compañeros en la organización académica.

De acuerdo la Figura 34, cerca de la mitad del grupo considera que algunas veces se deja influenciar por sus compañeros en la organización académica, mientras que algunos nunca lo hacen. Esto indicaría que algunos estudiantes toman sus propias decisiones académicas, y otros pueden verse influenciados por sus compañeros en su forma de organizarse.

Capacidad autónoma en el aula

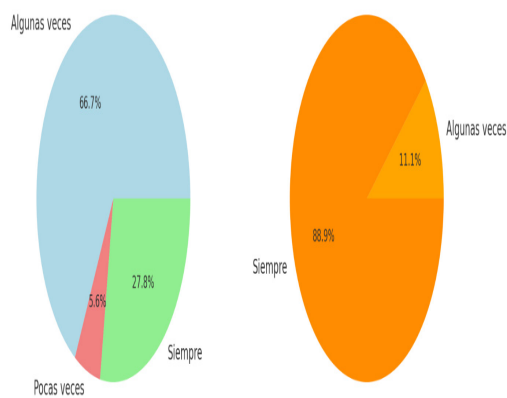


Figura 36. Capacidad autónoma en el aula.

Por otra parte, se tienen que en la Figura 36 cerca del 70% de los alumnos, algunas veces es autónomo, mientras que el 27.8% siempre lo es. Se comprende que, aunque hay un nivel de autonomía en el aprendizaje, muchos estudiantes aún dependen de orientación externa.

Capacidad autónoma en el aula Gusto por aprender para incrementar conocimientos

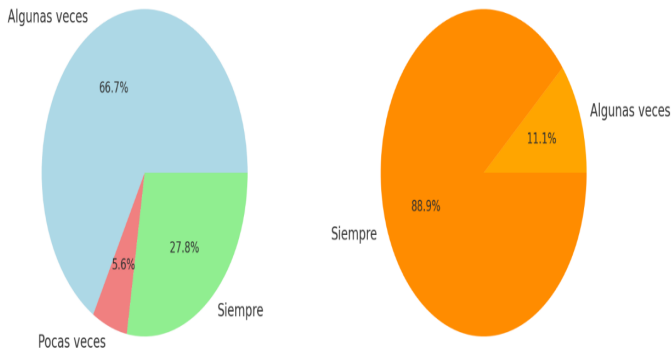


Figura 37. Gusto por aprender para incrementar conocimientos.

Por su parte, la figura 37 refleja que casi en su totalidad del grupo de estudiantes disfruta aprender siempre por el crecimiento de conocimientos que esto le aporta. Lo que indicaría que la mayoría tiene una motivación intrínseca por el aprendizaje, lo que es un factor positivo en su desarrollo académico.

Motivación por reconocimiento de padres y maestros Desarrollo de competencias a través del aprendizaje

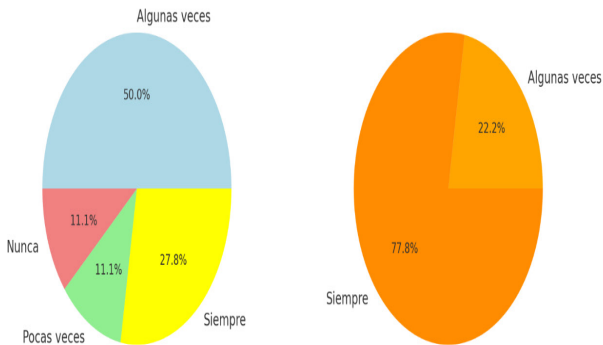


Figura 38. Motivación por reconocimiento de padres y maestros.

La Figura 38 indica que exactamente la mitad de los estudiantes menciona que algunas veces les motiva el reconocimiento externo, mientras que el 27.8% siempre se siente motivado por ello. Aunque algunos buscan la validación de otros para sentirse motivados, la mayoría no depende completamente de este factor para su aprendizaje.

Motivación por reconocimiento de padres y maestros Desarrollo de competencias a través del aprendizaje

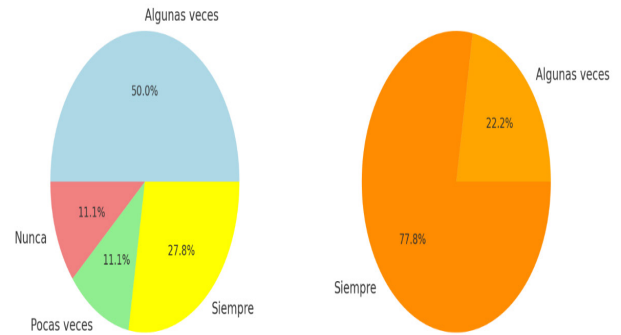


Figura 39. Desarrollo de competencias a través del aprendizaje.

Finalmente, en la Figura 39 cerca del 80% de los estudiantes encuestados considera que siempre le ayuda a desarrollar competencias mediante el aprendizaje. Existe una fuerte percepción de que el aprendizaje contribuye al desarrollo de habilidades, lo que indica una conexión clara entre el conocimiento y la preparación profesional.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que la motivación escolar tiene una relación significativa con el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En particular, los factores motivacionales intrínsecos, como la motivación por aprender y la disposición al esfuerzo, demostraron ser los más influyentes en el rendimiento académico.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que han sugerido que la motivación intrínseca es uno de los factores más determinantes para el éxito académico, ya que promueve el interés genuino por los contenidos y facilita la integración de nuevos conocimientos (Ryan & Deci, 2000). Además, los resultados destacan la importancia de crear un ambiente educativo que fomente la motivación intrínseca, ya que los estudiantes motivados por el interés en aprender tienden a involucrarse de manera más profunda.

Por otro lado, la motivación extrínseca también tiene un impacto en el aprendizaje significativo, aunque de menor magnitud. Los factores extrínsecos, como el deseo de éxito y reconocimiento, pueden ser útiles para incentivar a los estudiantes a alcanzar metas académicas específicas, pero no son suficientes para garantizar el aprendizaje profundo. Esto sugiere que, si bien las recompensas y el reconocimiento son importantes, no deben ser el único motor que impulsa a los estudiantes.

El miedo al fracaso y la ansiedad facilitadora del rendimiento, por su parte, se asociaron con un menor nivel de aprendizaje significativo. Estos factores pueden actuar como barreras para un aprendizaje eficaz, ya que generan un ambiente de estrés que interfiere con la capacidad del estudiante para aprender de manera profunda y

reflexiva. Es crucial, por tanto, que las instituciones educativas y los docentes trabajen para reducir estos factores negativos, creando espacios de aprendizaje más seguros y menos ansiosos.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio respaldan la hipótesis de que la motivación escolar es un factor crucial para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes de nivel superior. En particular, la motivación intrínseca, especialmente la motivación por aprender y la disposición al esfuerzo, demuestra una fuerte relación con el aprendizaje significativo.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de fomentar un entorno educativo que no solo reconozca y recompense los logros, sino que también promueva la motivación intrínseca, de modo que los estudiantes desarrollen un interés genuino por su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, los resultados sugieren que la motivación extrínseca, aunque útil, debe ser complementada con estrategias pedagógicas que ayuden a los estudiantes a superar el miedo al fracaso y la ansiedad relacionada con el rendimiento. Las intervenciones educativas deben estar orientadas no solo a incentivar el logro académico, sino a garantizar que los estudiantes se sientan emocionalmente apoyados en su camino hacia el aprendizaje. Este estudio aporta una base empírica para futuras investigaciones sobre la motivación escolar en el contexto de la educación superior en México y proporciona recomendaciones prácticas para mejorar la motivación y el aprendizaje.

Finalmente, dentro de las limitaciones, para esta investigación, se sugiere ampliar la muestra para futuras investigaciones. En nuevas investigaciones, se recomienda el uso de métodos y técnicas cualitativas y mixtas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguilar Montes de Oca, Y. P., Valdez Medina, J. L., González Arratia López Fuentes, N. I., Rivera Aragón, S., Carrasco Díaz, C., Gómora Bernal, A., Pérez Leal, A., & Vidal Mendoza, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 326–336. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800010>
- Alonso, J., Montero, I., & Huertas, J. (2000). Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3. Universidad Autónoma de Madrid.
- Córdoba, É. F., García Umaña, L. J., García Umaña, M., García Narvaez, J. E., Becerra Calva, N. E., & Torres Rodríguez, M. E. (2024). Factores que influyen en la motivación escolar: La atención como prioridad en el aula de clase. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 3538-3552. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9773509.pdf>

- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Editorial UOC.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Libao, N., Sagun, J., Tamangan, E., Pattalitan, A., Dupa, M., & Bautista, R. (2016). Science Learning Motivation as Correlate of Students' Academic Performances. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 209-218. <https://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/231/0>
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153–170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Ormrod, J. (2008). *Aprendizaje humano*. Pearson Educación.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Suppl. 1), 158-160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200017&lng=en&tlng=es
- Parra Ocampo, P. J., & Mejía Narro, E. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000300007&lng=es&tlng=es
- Peña, G., Cañoto, Y., & Santalla de Banderali, Z. (2006). *Una introducción a la psicología*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill.
- Tejedor Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación (Madrid)*, 342(342), 443-474. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re342/re342-21.html>
- Valdés, C. (2005). Motivación. <http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/lamotici.htm>

Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto Revista de Psicodidáctica, 20(2), 305-320. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17541412006.pdf>

Woolfolk, A. (1996). Psicología de la educación. Ediciones Programas Educativos.