

Universidad Católica Redemptoris Mater

Facultad de Humanidades

Ciencias Sociales, Periodismo e Información



Línea de Investigación: Relaciones Internacionales y Comportamiento Humano

Motivación y actitud frente al aprendizaje: Factores claves para el desarrollo de competencias académicas

AUTORES

MSc. Navarrete – López, Eduardo Francisco

Profesor investigador / Dirección de Investigación e Innovación, UNICA

<https://orcid.org/0009-0008-8658-4460>

PhD. Mendoza – Casanova, José Jesús

Profesor investigador / Dirección de Investigación e Innovación, UNICA

<https://orcid.org/0009-0006-9968-1986>

Managua, Nicaragua

15 de agosto, 2025

Resumen

Esta investigación describe las percepciones de estudiantes de Psicología y Relaciones Internacionales respecto a su motivación y actitud frente al aprendizaje. Desde un enfoque cuantitativo y diseño descriptivo, se aplicó un instrumento tipo Likert a una muestra intencionada, organizado en cuatro factores: motivación, actitud hacia el aprendizaje, factores internos (emocionales y cognitivos) y factores externos (familia, docentes y amistades).

Los hallazgos indican una alta presencia de motivación intrínseca, expresada en el deseo de alcanzar metas personales y profesionales, así como una actitud positiva hacia la responsabilidad y la autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, también se evidencian dificultades en la regulación emocional, especialmente ante la frustración y el estrés académico. Aproximadamente el 85% del estudiantado indicó rendirse cuando no comprende un tema, y más del 75% señaló que la preocupación afecta su concentración. Estos datos reflejan debilidades en la autoeficacia académica y en las estrategias de afrontamiento.

Respecto a los factores externos, se destaca el apoyo familiar como un elemento clave, mientras que el acompañamiento docente y la influencia de los pares presentan áreas de mejora. Desde el modelo ecológico, estas relaciones forman parte del microsistema educativo, cuyo fortalecimiento puede potenciar la adquisición de aprendizajes.

Para finalizar, se identifican fortalezas motivacionales, pero también barreras emocionales que deben atenderse para favorecer el bienestar académico. Se sugiere implementar acciones institucionales que integren acompañamiento emocional, fortalecimiento docente y espacios que promuevan la resiliencia y el compromiso estudiantil.

Palabras Clave: Motivación, actitud, regulación emocional, aprendizaje.

Abstract

This research describes the perceptions of Psychology and International Relations students regarding their motivation and attitude toward learning. Using a quantitative approach and a descriptive design, a Likert-type instrument was applied to a purposive sample, organized into four factors: motivation, attitude toward learning, internal factors (emotional and cognitive), and external factors (family, faculty, and peers).

Findings indicate a high presence of intrinsic motivation, expressed in the desire to achieve personal and professional goals, as well as a positive attitude toward responsibility and autonomy in learning. However, difficulties in emotional regulation were also observed, particularly when facing frustration and academic stress. Approximately 85% of students reported giving up when they do not understand a topic, and over 75% indicated that worry affects their concentration. These results reflect weaknesses in academic self-efficacy and coping strategies.

Regarding external factors, family support stands out as a key element, while teacher support and peer influence show room for improvement. According to the ecological model, these relationships are part of the educational microsystem, whose reinforcement can enhance the learning process.

In conclusion, while motivational strengths were identified, emotional barriers must also be addressed to support academic well-being. It is recommended to implement institutional actions that integrate emotional support, teacher training, and spaces that foster resilience and student engagement.

Keywords: Motivation, attitude, emotional regulation, learning.

Índice de contenido

1.	Introducción.....	8
2.	Antecedentes.....	10
3.	Justificación y contexto del problema	13
3.1	Contexto académico y desafíos por carrera.....	13
3.2	Problematización y pertinencia del estudio.....	14
3.3	Alineación con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).....	15
3.4	Relación con el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNLPDH) de Nicaragua	16
3.5	Relación con la estrategia nacional de educación de Nicaragua	18
4.	Pregunta de investigación	20
5.	Objetivos.....	21
5.1	Objetivo general	21
5.2	Objetivos específicos.....	21
6.	Marco teórico	23
6.1	Marco referencial.....	23
6.2	Marco conceptual	40
7.	Marco metodológico	43
7.1	Tipo de investigación.....	44
7.2	Población y muestra representativa	47
7.3	Métodos y técnicas de recolección de datos	49
7.4	Criterios de calidad: validez, confiabilidad y ética	50
7.5	Procesamiento y análisis de la información	53
7.6	Técnicas estadísticas aplicadas.....	54
7.7	Operacionalización de criterios de análisis	55
7.8	Consideraciones éticas.....	58
8.	Resultados y discusión	59
9.	Conclusiones	77
10.	Recomendaciones.....	80

11.	Referencias	83
12.	Apéndice	88
	Apéndice A	88
	Apéndice B	91
	Apéndice C	94

Índice de tablas

Tabla 1	52
Tabla 2	52
Tabla 3	55
Tabla 4	56
Tabla 5	57

Índice de figuras

Figura 1	60
Figura 2	61
Figura 3	61
Figura 4	62
Figura 5	64
Figura 6	67
Figura 7	70
Figura 8	73

Presentación

Hacia una Universidad Emocionalmente Consciente

La presente investigación pone de manifiesto que el proceso de aprendizaje universitario trasciende lo puramente cognitivo y académico. Las emociones, las creencias internas, los vínculos sociales y las condiciones externas operan como determinantes silenciosos (pero poderosos) del desempeño estudiantil. Cuando el estrés, la frustración, el desánimo o la soledad se instalan como parte del entorno educativo, el saber pierde sentido, y con él, la motivación, la permanencia y el bienestar.

Sin embargo, los resultados también revelan una fortaleza profunda en el estudiantado: un fuerte sentido de propósito, una motivación intrínseca orientada al logro personal y profesional, y una disposición crítica para aprender desde la autonomía. Este potencial, si se acompaña adecuadamente, puede convertirse en un motor de transformación no solo individual, sino institucional.

La universidad, como espacio de formación integral, está llamada a ser una comunidad de cuidado, reconocimiento y crecimiento emocional. No basta con formar competencias técnicas: se necesita cultivar humanidad, resiliencia, inteligencia emocional y salud mental. Esto requiere decisión política, acción pedagógica y compromiso colectivo.

Asumir este reto implica que cada actor institucional (docentes, autoridades, estudiantes y servicios de apoyo) se reconozca como parte activa de un ecosistema que impacta vidas. Desde esta perspectiva, invertir en bienestar no es solo una estrategia de retención o eficiencia académica: es una afirmación ética del valor de cada estudiante como sujeto de derechos, con historia, emociones, sueños y fragilidades.

Que este estudio sirva como punto de partida para construir una universidad emocionalmente consciente, donde aprender sea también un acto de bienestar, y donde la educación superior sea, en esencia, una experiencia humana transformadora.

1. Introducción

En el contexto de la educación superior contemporánea, el desarrollo de competencias académicas trasciende la mera adquisición de contenidos. Factores como la motivación, la actitud, la estabilidad emocional y el entorno social juegan un papel determinante en los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes universitarios. En particular, comprender cómo se manifiestan estas dimensiones psicológicas en el estudiantado resulta crucial para fortalecer los procesos formativos, disminuir la deserción, y promover trayectorias educativas exitosas.

La presente investigación se centra en el análisis de la motivación y la actitud frente al aprendizaje en estudiantes de las carreras de Psicología y Relaciones Internacionales y Comercio Internacional. El estudio surge del reconocimiento de que las variables psicológicas inciden significativamente en la forma en que los estudiantes se vinculan con sus experiencias académicas. En el contexto actual, marcado por múltiples exigencias cognitivas, emocionales y sociales, explorar estos factores permite identificar tanto fortalezas como riesgos que impactan la adquisición de aprendizajes significativos.

Esta temática resulta especialmente pertinente si se considera que la motivación (en sus formas intrínseca y extrínseca) actúa como motor del rendimiento académico, mientras que la actitud hacia el aprendizaje influye en la disposición, perseverancia y autorregulación del estudiante. Asimismo, los factores internos, como la autoconfianza y la gestión emocional, y los factores externos, como el acompañamiento familiar y el clima institucional, constituyen entornos moduladores que pueden potenciar o limitar estos procesos.

Por tanto, el propósito de esta investigación es describir las percepciones de las y los estudiantes en relación con su motivación y actitud frente al aprendizaje, así como determinar qué factor psicológico muestra mayor predominancia en dicha experiencia educativa. A través de esta indagación, se pretende aportar insumos valiosos para la toma de decisiones institucionales orientadas al fortalecimiento de la salud emocional y académica del estudiantado.

Este informe está organizado en cinco apartados principales. En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema, que delimita el objeto de estudio, su relevancia y los objetivos perseguidos. Luego, se desarrolla el marco teórico, en el que se abordan los principales conceptos que sustentan la investigación, como motivación, actitud, autoeficacia y entorno psicoeducativo. A continuación, se describe la metodología empleada, detallando el enfoque, el tipo de estudio, la población, el instrumento y el procedimiento. Posteriormente, se expone el análisis e interpretación de resultados, organizados por factores psicológicos, con énfasis en las percepciones más significativas y su relación con los aprendizajes. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones, estructuradas en función de los objetivos de la investigación y orientadas a distintos actores institucionales.

2. Antecedentes

En las últimas décadas, el interés por comprender los factores que inciden en el éxito académico de los estudiantes ha dado lugar a un cuerpo significativo de investigaciones que señalan, de forma reiterada, el papel determinante que juegan la motivación y la actitud frente al aprendizaje. Estos factores, tradicionalmente considerados variables internas del estudiante, han sido revalorados desde enfoques integradores que los vinculan con el entorno social, emocional y pedagógico en el que se desarrolla el proceso educativo. La motivación, tanto en su dimensión intrínseca como extrínseca, y la actitud, entendida como la disposición emocional, cognitiva y conductual hacia el aprendizaje, se han convertido en elementos clave para el desarrollo de competencias académicas esenciales en todos los niveles de formación.

En el contexto nicaragüense, se han realizado estudios que buscan comprender cómo estas variables impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de ello es la investigación desarrollada por Clifford Jerry Herrera Castrillo y Rigoberto Francisco Jarquín Matamoro (2023), titulada *“Sistema de evaluación para el aprendizaje en educación media nicaragüense desde un modelo por competencia”*. Esta investigación, de enfoque descriptivo-analítico, analizó la implementación de un nuevo modelo de evaluación centrado en el desarrollo de competencias. Los autores observaron que dicho sistema no solo modificó la manera en que se valoran los aprendizajes, sino que promovió en los estudiantes una actitud más activa, reflexiva y participativa. La evaluación dejó de ser un proceso punitivo y pasó a convertirse en un elemento formativo que incentivaba la autorregulación, el pensamiento crítico y la motivación por aprender de forma significativa. Esto tuvo un efecto directo en la construcción de competencias como la colaboración, la autonomía y la capacidad de resolver problemas, las cuales son fundamentales en un mundo cada vez más complejo y cambiante.

Otro estudio relevante en el ámbito nacional fue realizado en el año 2021 por investigadores de la UNAN-Managua, quienes analizaron el impacto de la pandemia por COVID-19 en la motivación académica, los hábitos de estudio y el rendimiento de los estudiantes universitarios. La investigación se basó en un enfoque cuantitativo, mediante la aplicación de

encuestas a 459 estudiantes. Los resultados pusieron en evidencia que, frente a la incertidumbre y los cambios abruptos en las modalidades educativas, aquellos estudiantes que lograron mantener una motivación académica elevada, junto con estrategias organizadas de estudio, mostraron una mejor adaptación al entorno virtual y un rendimiento académico más estable. Este hallazgo subraya la importancia de considerar la motivación como una variable resiliente, capaz de fortalecer la perseverancia y la capacidad de aprendizaje incluso en contextos adversos. Asimismo, se evidenció que la actitud positiva hacia el aprendizaje —caracterizada por el interés, la participación activa y la apertura al cambio— actuó como un factor protector que facilitó la continuidad del proceso formativo en condiciones atípicas.

A nivel internacional, los aportes recientes también confirman la relevancia de estos factores. La revisión sistemática elaborada en 2024 por Evelyn Larrea, Hilda Pérez Frías, Orlando Aldáz Mejía y Ricardo Criollo Yucailla constituye una contribución significativa al respecto. Bajo el título *“Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*, esta investigación se propuso revisar y analizar la literatura académica disponible en bases indexadas como Scopus, Redalyc y SciELO, reuniendo 99 documentos seleccionados según criterios metodológicos rigurosos. Los autores identificaron que la motivación intrínseca, es decir, aquella que surge del interés genuino del estudiante por aprender y del disfrute de las actividades educativas, tiene una incidencia mucho más profunda y sostenida en el desarrollo de competencias, en comparación con la motivación extrínseca, que suele estar vinculada a premios, castigos o reconocimiento externo. Se concluyó que un entorno educativo que promueva el sentido de propósito, la autonomía y la conexión emocional con los contenidos favorece una motivación más auténtica y un aprendizaje más significativo.

De forma complementaria, una segunda revisión sistemática desarrollada también en 2024 abordó el impacto de la motivación en la educación desde un enfoque más amplio. Este estudio incluyó investigaciones publicadas entre 2020 y 2022, enfocadas en distintas realidades educativas. Sus hallazgos coincidieron en que la motivación, lejos de ser un atributo estático, se construye y transforma a partir de la relación que el estudiante establece con sus docentes, sus compañeros y el contenido de estudio. Además, se destacó que la actitud frente al aprendizaje

es el reflejo visible de esa motivación interna: estudiantes motivados tienden a mostrar mayor perseverancia, disposición a enfrentar desafíos, curiosidad intelectual y responsabilidad en sus procesos formativos. Por lo tanto, los sistemas educativos que reconocen y potencian estos factores están mejor posicionados para formar ciudadanos críticos, creativos y competentes.

Por todo lo mencionado anteriormente se puede sintetizar que los antecedentes revisados confirman que tanto la motivación como la actitud hacia el aprendizaje son variables esenciales que inciden directa y positivamente en la formación de competencias académicas. Las investigaciones analizadas no solo evidencian este vínculo en distintos niveles educativos, sino que también resaltan la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas que fomenten una motivación duradera y una actitud positiva ante los retos del conocimiento. Es en este marco que la presente investigación se inscribe, buscando aportar una visión contextualizada sobre cómo estos factores operan en el ámbito educativo universitario actual, y qué implicaciones tienen para el diseño de procesos formativos más integrales, humanos y eficaces.

3. Justificación y contexto del problema

La educación superior exige hoy más que nunca una formación integral que no solo abarque contenidos académicos, sino que también fortalezca las competencias cognitivas, socioemocionales y actitudinales de los estudiantes. La adquisición de competencias académicas (entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el desempeño académico y profesional) constituye un pilar fundamental en la formación universitaria. Este proceso es especialmente relevante en carreras como Psicología y Relaciones Internacionales y Comercio Internacional, donde las exigencias del entorno profesional demandan una sólida preparación técnica y humana.

3.1 Contexto académico y desafíos por carrera

En Psicología, las competencias académicas no solo representan el dominio de teorías, modelos y metodologías, sino también la capacidad de aplicar estos conocimientos en la comprensión del comportamiento humano, en la intervención clínica, psicoeducativa y comunitaria, así como en la investigación. El aprendizaje efectivo en esta disciplina depende en gran medida del desarrollo de habilidades como la empatía, la autorreflexión, la ética profesional y la regulación emocional, las cuales están estrechamente vinculadas a factores psicológicos personales.

En Relaciones Internacionales y comercio internacional, las y los estudiantes deben adquirir competencias que les permitan analizar contextos geopolíticos, culturales y económicos complejos. La capacidad para mantener una visión crítica, negociar bajo presión, trabajar en entornos multiculturales y actuar con diplomacia implica un elevado nivel de resiliencia, autocontrol emocional, comunicación asertiva y pensamiento estratégico, todos ellos influidos por variables psicológicas clave.

Para ambas formaciones, el rendimiento académico depende de la disciplina, la autogestión, la concentración sostenida y la capacidad de enfrentar situaciones cambiantes con estabilidad emocional. En estas disciplinas, la modalidad semi presencial, que combina el

aprendizaje autónomo con espacios presenciales limitados, supone retos adicionales. Entre ellos destacan la necesidad de organizar eficazmente el tiempo, mantener la motivación intrínseca, autorregular el aprendizaje y adaptarse a la virtualidad. Este modelo educativo, aunque flexible, requiere de habilidades psicológicas robustas para sostener el compromiso académico, más aún cuando muchos estudiantes deben equilibrar simultáneamente sus responsabilidades laborales, familiares y educativas.

3.2 Problematicación y pertinencia del estudio

A partir de este contexto, el presente estudio se propone analizar la incidencia de los factores psicológicos en la adquisición de competencias académicas en estudiantes de Psicología, Relaciones Internacionales y Comercio Internacional de UNICA, en sus distintas modalidades. Este enfoque investigativo responde a una necesidad urgente de comprender cómo variables como la motivación y la actitud fundamentalmente inciden en la autoeficacia para el rendimiento y la calidad del aprendizaje.

Justificar esta investigación en la actualidad es necesario por diversas razones:

Relevancia académica e institucional

Este estudio permitirá identificar los factores psicológicos que más inciden positiva o negativamente en la formación académica. Los resultados obtenidos podrán aportar a la mejora de estrategias didácticas, al diseño de programas de apoyo psicológico institucional y a la implementación de métodos de acompañamiento diferenciados por carrera. Además, se generará un marco de referencia local y contextualizado que enriquecerá la comprensión de los procesos educativos en la educación superior nicaragüense.

Beneficios para la comunidad estudiantil

La investigación busca beneficiar directamente al estudiantado, brindándoles herramientas para identificar los factores que afectan su rendimiento y desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas. Esto no solo contribuirá a mejorar su desempeño académico, sino

también a fortalecer su bienestar emocional, reducir el abandono de los estudios y mejorar la percepción de autoeficacia en su formación profesional.

Vinculación con la práctica profesional

En el caso de Psicología, comprender la influencia de estos factores permitirá formar profesionales más conscientes de la importancia del acompañamiento emocional y el diseño de intervenciones centradas en la salud mental educativa. En Relaciones Internacionales y Comercio Internacional, fortalecer la dimensión psicológica del aprendizaje contribuirá a preparar profesionales capaces de actuar con inteligencia emocional y resiliencia en contextos laborales exigentes, competitivos y globalizados.

Innovación en el modelo educativo

Este estudio también representa una oportunidad para innovar en la gestión académica del modelo semi presencial. Se podrán diseñar experiencias formativas más flexibles, inclusivas y adaptativas que respondan a las necesidades reales del estudiantado. Además, permitirá detectar brechas de acompañamiento y diseñar soluciones concretas para mejorar la experiencia de aprendizaje.

3.3 Alineación con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)

La investigación se enmarca en una visión más amplia del desarrollo humano sostenible, alineándose con los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas:

ODS 3 – Salud y bienestar

Contribuye al fortalecimiento del bienestar psicológico del estudiantado, promoviendo la salud mental como eje fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral.

ODS 4 – Educación de calidad

Aporta a la calidad de la educación mediante el análisis de factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando ambientes educativos más inclusivos y efectivos.

ODS 5 – Igualdad de género

Al examinar cómo los factores psicológicos pueden influir de forma diferenciada por género, se podrán proponer estrategias que favorezcan la equidad en el acceso y permanencia en la educación superior.

ODS 8 – Trabajo decente y crecimiento económico

Fortalecer competencias académicas y emocionales prepara a las y los estudiantes para su inserción en un mercado laboral global, promoviendo trayectorias laborales dignas, sostenibles y exitosas.

ODS 10 – Reducción de las desigualdades

Este estudio contribuye a identificar brechas psicológicas y académicas que puedan afectar el rendimiento estudiantil, promoviendo estrategias inclusivas que reduzcan desigualdades dentro del entorno universitario.

3.4 Relación con el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNLPDH) de Nicaragua

Esta investigación se articula directamente con los objetivos estratégicos del Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNLPDH) 2022–2026, el cual establece como eje transversal la educación de calidad como motor del desarrollo social, económico y humano del país. El estudio enfocado en la incidencia de los factores psicológicos en la adquisición de competencias académicas en estudiantes universitarios responde a los siguientes lineamientos del Plan:

Fortalecimiento del capital humano

El PNLPDH reconoce que la formación de capital humano calificado es esencial para romper el ciclo de pobreza y dinamizar el desarrollo nacional. Esta investigación aporta a ese objetivo al identificar los factores psicológicos que pueden estar limitando el rendimiento académico y el desarrollo de competencias en estudiantes de carreras clave como Psicología, Relaciones Internacionales y Comercio Internacional. Comprender y atender estos factores permite fortalecer las capacidades individuales y mejorar los niveles de empleabilidad, productividad y movilidad social ascendente.

Educación superior pertinente y de calidad

El estudio también se alinea con la estrategia del Plan Nacional, para consolidar una educación superior que responda a las necesidades del desarrollo nacional y regional, promoviendo carreras con proyección laboral y herramientas para la inserción exitosa en el mercado. Al investigar las barreras psicológicas este trabajo investigativo contribuye a mejorar la calidad del proceso educativo y la permanencia estudiantil, elementos clave en la reducción del abandono universitario y en el fortalecimiento de trayectorias profesionales sostenibles.

Salud mental como componente del bienestar integral

Aunque el PNLPDH se enfoca principalmente en el acceso a servicios de salud física, también reconoce la importancia de fortalecer la atención integral en salud, incluyendo la salud mental. Esta investigación contribuye al desarrollo de una cultura de autocuidado y bienestar emocional dentro de la comunidad estudiantil, lo cual es indispensable para el éxito académico y la construcción de vidas productivas y resilientes.

Reducción de desigualdades y promoción de inclusión

Analizar los factores psicológicos que inciden en el aprendizaje también permite visibilizar posibles desigualdades en el acceso a oportunidades educativas plenas, ya sea por género, condición económica, situación laboral o ubicación geográfica. Al proponer estrategias de acompañamiento adaptadas a estas realidades, la investigación se compromete con el principio

de equidad promovido por el PNLPDH, y contribuye a garantizar que más estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad, logren completar su formación profesional.

3.5 Relación con la estrategia nacional de educación de Nicaragua

La presente investigación se alinea de manera directa con los principios, objetivos y prioridades establecidos en la Estrategia Nacional de Educación de Nicaragua, la cual orienta el desarrollo educativo del país bajo un enfoque de inclusión, equidad, calidad, pertinencia y participación social. Esta estrategia reconoce que la educación es un derecho humano fundamental y un eje transversal para el desarrollo integral de la nación.

En este sentido, el estudio titulado *“Motivación y Actitud Frente al Aprendizaje: Factores Claves para el Desarrollo de Competencias académicas durante el segundo semestre del 2024”* responde y aporta significativamente a diversos componentes clave de dicha estrategia, los cuales se detallan a continuación:

Formación integral del estudiante

Uno de los pilares de la Estrategia Nacional es promover una educación centrada en el desarrollo integral de las y los estudiantes, que no solo fortalezca las capacidades cognitivas, sino también las socioemocionales. Esta investigación profundiza en cómo factores psicológicos como la motivación, la resiliencia, la concentración y la gestión emocional impactan directamente en el proceso de aprendizaje, lo cual es fundamental para diseñar ambientes educativos que favorezcan el bienestar, la autorregulación y la autonomía del estudiantado.

Mejora de la calidad educativa con pertinencia

La investigación responde al enfoque de calidad con pertinencia, al generar evidencia empírica sobre condiciones reales que afectan el rendimiento académico en contextos semi presenciales, una modalidad creciente en el país. A través de este análisis, se contribuye a mejorar las estrategias metodológicas, el acompañamiento académico y los programas de apoyo

institucional, lo cual fortalece la calidad de la enseñanza y la permanencia en la educación superior.

Inclusión y equidad en los procesos de aprendizaje

Desde el enfoque de equidad, esta investigación permite identificar posibles desequilibrios o barreras emocionales y psicológicas que enfrentan distintos grupos de estudiantes (por género, situación laboral, condiciones socioeconómicas, etc.). Al hacerlo, aporta insumos para el diseño de intervenciones que promuevan una educación más inclusiva, adaptada a las realidades de cada estudiante, en concordancia con los compromisos de la Estrategia Nacional de asegurar el acceso, permanencia y culminación de estudios en todos los niveles.

Educación superior articulada al desarrollo nacional

La Estrategia Nacional de Educación reconoce la importancia de vincular la educación superior con el desarrollo económico y social del país. Este estudio se desarrolla en dos carreras estratégicas para el desarrollo nacional —Psicología y Relaciones Internacionales y Comercio Internacional—, cuyas competencias aportan directamente a la transformación de la sociedad, la gestión del bienestar mental, la cooperación internacional y el fortalecimiento de capacidades para el comercio y la integración regional. Garantizar que los estudiantes logren adquirir dichas competencias requiere atender las condiciones psicológicas que afectan su proceso formativo.

Innovación y uso de modalidades flexibles

El enfoque en la modalidad semi presencial se vincula con la línea estratégica de modernización e innovación educativa, que promueve el uso de tecnologías, metodologías flexibles y modelos mixtos que respondan a los retos del siglo XXI. Al estudiar cómo inciden los factores psicológicos en este entorno híbrido, la investigación genera evidencia para mejorar las condiciones de aprendizaje en modelos innovadores, promoviendo su sostenibilidad y efectividad.

4. Pregunta de investigación

¿Cómo influyen la motivación y la actitud frente al aprendizaje en el desarrollo de competencias académicas en estudiantes de las carreras de Psicología y Relaciones Internacionales, pertenecientes al área de conocimiento AC3, durante el segundo semestre del 2024?

Preguntas directrices

Pregunta 1. ¿Cuál es la incidencia que tiene la motivación y actitud del estudiantado de Psicología y Relaciones Internacionales y comercio internacional respecto a su aprendizaje?

Pregunta 2. ¿Cómo influyen los factores psicológicos internos y externos en la actitud y motivación hacia el aprendizaje del estudiantado?

Pregunta 3. ¿Cuál es el panorama global del estudiantado sobre las interacciones antes mencionadas?

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

Analizar la Motivación y Actitud Frente al Aprendizaje: Factores Claves para el Desarrollo de Competencias Universitarias en el área de conocimiento vinculado a ciencias sociales, periodismo e información (AC3¹)

5.2 Objetivos específicos

Describir la incidencia que tiene la motivación y actitud para la adquisición del aprendizaje en los estudiantes del AC3, identificando patrones significativos que orientan su experiencia académica.

Conocer la influencia que tienen los factores internos y externos (percepción, autoestima, etc) sobre la actitud y motivación del estudiantado en su experiencia de aprendizaje.

Explorar dentro de cada factor psicológico (motivación, actitud, factores internos y externos) aquellas percepciones más significativas que explican cómo se vinculan al proceso de aprendizaje.

¹ AC3 Se refiere al área de conocimiento AC número 3 que vincula las dos carreras que se integran en esta área.

6. Marco teórico

El presente marco teórico tiene como propósito sustentar conceptualmente la investigación titulada *“Motivación y actitud frente al aprendizaje: factores claves para el desarrollo de competencias académicas”*, desarrollada en el contexto de la educación superior. En este capítulo se abordan las principales teorías, enfoques y modelos que explican cómo la motivación y la actitud influyen en la adquisición de competencias universitarias, con especial atención a las áreas de Ciencias Sociales, Periodismo e Información.

El análisis parte de una revisión de los fundamentos del aprendizaje en la educación superior, para luego profundizar en las dimensiones psicológicas de la motivación y la actitud como elementos interrelacionados que inciden en el comportamiento académico del estudiante. Asimismo, se examina la forma en que estas variables afectan la construcción de competencias desde un enfoque integral y situado, considerando tanto factores individuales como contextuales. Este marco proporciona una base teórica sólida para comprender la complejidad del proceso formativo universitario, justificando así la pertinencia y relevancia de la investigación.

6.1 Marco referencial

Fundamentos del aprendizaje en educación superior

El aprendizaje en la educación superior ha dejado de concebirse como un simple proceso de transmisión de información. Actualmente, se entiende como una experiencia integral que involucra factores cognitivos, emocionales, sociales y motivacionales. Esta visión reconoce al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento, cuyo desempeño académico y desarrollo competencial dependen no solo de sus capacidades intelectuales, sino también de su disposición psicológica frente al aprendizaje.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, el aprendizaje universitario implica la capacidad de autorregularse, establecer metas de logro, superar obstáculos y mantener una actitud favorable hacia el conocimiento, incluso en contextos de alta exigencia. En este capítulo se abordan los enfoques contemporáneos del aprendizaje, el concepto y clasificación de las

competencias académicas, y el rol activo del estudiante como protagonista de su proceso formativo.

Enfoques actuales sobre el aprendizaje universitario. Los enfoques actuales sobre el aprendizaje en la educación superior se nutren de diversas corrientes psicológicas y pedagógicas que coinciden en destacar la participación activa del estudiante en su proceso formativo. El **constructivismo**, por ejemplo, considera que el conocimiento no se transfiere de forma directa, sino que es construido por el propio sujeto en función de sus experiencias previas y su interacción con el entorno (Piaget, 1977). Desde esta visión, aprender implica reorganizar esquemas mentales y generar nuevos significados a partir de situaciones desafiantes y significativas.

Por su parte, el socioconstructivismo, representado por autores como Vygotsky (1978), enfatiza el papel de la interacción social y el lenguaje en el desarrollo del aprendizaje. El autor plantea que el aprendizaje antecede al desarrollo y se produce en la denominada zona de desarrollo próximo, donde el estudiante logra resolver problemas con la guía de otros más competentes. Vygotsky afirma que “todo aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los individuos acceden al ámbito intelectual de la cultura humana” (1978, p. 89).

Desde una perspectiva más contemporánea, Bandura (1986), a través de su teoría sociocognitiva, introduce el concepto de autoeficacia, entendido como la creencia del individuo en su capacidad para ejecutar acciones necesarias para alcanzar ciertos logros. Esta creencia influye directamente en la elección de actividades, la persistencia frente a los obstáculos y el nivel de esfuerzo invertido. En el ámbito universitario, los estudiantes con alta autoeficacia tienden a involucrarse más en las tareas, mostrar mayor compromiso y afrontar mejor la frustración académica (Pajares, 2002).

Estas teorías coinciden en señalar que el aprendizaje universitario es más efectivo cuando el estudiante es protagonista del proceso, establece vínculos entre lo nuevo y lo conocido, y se siente capaz de superar los desafíos. Biggs y Tang (2011) afirman que “el aprendizaje significativo

ocurre cuando el estudiante relaciona el nuevo conocimiento con sus experiencias previas y lo organiza en esquemas mentales coherentes” (p. 40), resaltando así la importancia de las estrategias personales de procesamiento de la información.

Competencias académicas: definición y clasificación. Uno de los pilares de la educación superior en el siglo XXI es el enfoque por competencias. Esta perspectiva ha sido adoptada por múltiples universidades y organismos internacionales como respuesta a la necesidad de formar profesionales capaces de responder a contextos cambiantes, complejos y diversos. Desde esta óptica, no basta con dominar contenidos; es necesario saber aplicarlos de forma pertinente y ética.

Las competencias académicas son entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al estudiantado actuar de manera eficaz en contextos académicos y profesionales (Tobón, 2013). Esta definición trasciende la mera acumulación de saberes para centrarse en la integración y movilización de recursos internos y externos ante situaciones concretas.

Zabala y Arnau (2007) proponen una clasificación ampliamente aceptada:

- Las competencias genéricas son aquellas que todos los estudiantes deben desarrollar, independientemente de su carrera. Incluyen habilidades como la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.
- Las competencias específicas, en cambio, están vinculadas a cada campo disciplinar. Por ejemplo, en Psicología, se espera que el estudiante desarrolle habilidades de análisis del comportamiento humano; mientras que en Relaciones Internacionales, se requieren competencias en negociación diplomática o análisis geopolítico.

Desde la psicología educativa, se reconoce que el desarrollo de competencias exige no solo una base cognitiva, sino también disposiciones emocionales y actitudinales favorables. Pintrich y De Groot (1990) demostraron que los estudiantes que combinan alta motivación, uso de estrategias metacognitivas y una actitud positiva hacia el aprendizaje logran un desempeño

superior. Esto refuerza la idea de que la adquisición de competencias es un proceso multidimensional, donde los factores psicológicos juegan un rol central.

Tobón (2013) argumenta que “una competencia no es solo saber hacer algo, sino saber actuar con pertinencia, ética y creatividad en un contexto determinado” (p. 22). Esta afirmación remite a la necesidad de formar estudiantes capaces de adaptarse, decidir, resolver y crear, cualidades que no se desarrollan únicamente con conocimiento declarativo, sino a través de la interacción de múltiples dimensiones personales y contextuales.

El rol del estudiante como sujeto activo del aprendizaje. En la educación superior contemporánea, el estudiante ha dejado de ser un objeto de enseñanza para convertirse en un sujeto activo de aprendizaje. Este cambio implica una transformación en la concepción del rol estudiantil, que ya no se limita a asistir, escuchar o memorizar, sino que implica investigar, participar, reflexionar, colaborar y autorregularse.

Desde el punto de vista psicológico, este rol activo está mediado por múltiples factores: la motivación, el autoconcepto académico, la autorregulación emocional, el sentido de agencia, la percepción de autoeficacia y las estrategias metacognitivas. Todos estos aspectos influyen en la forma en que el estudiante se apropia del conocimiento, enfrenta los retos académicos y proyecta su desarrollo profesional.

Salinas (2004) indica que “la responsabilidad del aprendizaje recae en el estudiante, pero en un entorno en el que el docente diseña y facilita situaciones de aprendizaje significativas” (p. 59). Es decir, el protagonismo del estudiante no exime al docente de su función mediadora; más bien, redefine su papel como facilitador de experiencias formativas que despierten la curiosidad, estimulen la reflexión y fomenten la participación.

Tünnermann Bernheim (2011), por su parte, subraya la necesidad de formar estudiantes capaces de “aprender a aprender”, es decir, de desarrollar competencias para gestionar su propio proceso formativo de manera autónoma y crítica. Esta capacidad se convierte en una

condición indispensable en un mundo caracterizado por la transformación constante del conocimiento y por la incertidumbre laboral y social.

En suma, reconocer al estudiante como sujeto activo del aprendizaje es clave para entender los procesos que intervienen en la construcción de competencias académicas. Desde esta visión, el aprendizaje universitario no es un destino, sino un trayecto personal y colectivo en el que cada estudiante construye sentido, identidad y proyecto de vida.

Motivación en el aprendizaje

La motivación es un componente central en el estudio del comportamiento humano y, particularmente, en el ámbito educativo, se erige como uno de los factores psicológicos más determinantes en la adquisición, sostenimiento y calidad del aprendizaje. Desde una perspectiva psicológica, la motivación puede entenderse como el motor interno que dirige, regula y sostiene la conducta del sujeto en función de metas u objetivos, en este caso, académicos (Schunk, Pintrich & Meece, 2014). En contextos de educación superior, caracterizados por la necesidad de autonomía, pensamiento crítico y toma de decisiones, la motivación representa un predictor clave del rendimiento académico, del desarrollo de competencias y de la permanencia en los estudios.

Teorizar sobre la motivación en estudiantes universitarios implica no solo examinar su definición y clasificaciones, sino también explorar su génesis, su evolución en el tiempo y su interacción con otros procesos psicoeducativos, como la autorregulación, la autoeficacia y la actitud frente al aprendizaje. La motivación no puede abordarse como una variable estática o aislada, sino como un constructo dinámico que se transforma en función del contexto, de la historia personal del estudiante, de sus relaciones sociales y de sus expectativas futuras.

Definición de motivación académica. En el campo de la psicología educativa, la motivación académica ha sido definida como un conjunto de procesos psicológicos que activan, orientan y mantienen el comportamiento del estudiante hacia metas de aprendizaje, influyendo tanto en la elección de tareas como en el nivel de esfuerzo y persistencia que se invierte en ellas

(Woolfolk, 2010). La motivación es, en este sentido, un fenómeno multidimensional que incluye componentes cognitivos (creencias, expectativas, atribuciones), afectivos (emociones, intereses, placer o aburrimiento) y **volitivos** (esfuerzo, constancia, voluntad).

Autores como McClelland (1987) resaltan que la motivación se vincula también con necesidades sociales y personales, como el logro, la afiliación y el poder. Estas necesidades orientan la conducta del sujeto y se traducen, en el ámbito académico, en metas de superación, reconocimiento, autonomía o pertenencia.

En el caso de estudiantes universitarios, la motivación no es un rasgo estable, sino un fenómeno que fluctúa según múltiples factores: la percepción de autoeficacia, la relevancia del contenido, el clima del aula, la relación con docentes, las condiciones personales y los horizontes profesionales. Eccles y Wigfield (2002) argumentan que las decisiones académicas se explican a partir de dos elementos clave: la expectativa de éxito y el valor que se le asigna a la tarea. Por tanto, un estudiante estará más motivado cuando cree que puede tener éxito en una tarea (expectativa) y cuando considera que esa tarea es importante, útil o interesante (valor).

Este enfoque teórico nos permite comprender por qué muchos estudiantes que poseen capacidades cognitivas suficientes no logran desarrollar competencias académicas: no basta con saber, hay que querer saber, y esa disposición está mediada por procesos motivacionales.

Tipos de motivación: intrínseca vs. extrínseca. Una de las distinciones más reconocidas en el estudio de la motivación es la que proponen Deci y Ryan (1985), quienes diferencian entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. Esta diferenciación es especialmente relevante para el ámbito universitario, donde los estudiantes enfrentan tanto exigencias internas como presiones externas.

- La motivación intrínseca se refiere al deseo de realizar una actividad por el valor que tiene en sí misma, por el interés, el disfrute o la satisfacción personal que genera. Por ejemplo, un estudiante que investiga un tema porque le apasiona o porque le interesa ampliar su comprensión sobre un fenómeno social.

- En contraste, la motivación extrínseca implica realizar una actividad como medio para obtener una recompensa o evitar una sanción externa. Aquí, el foco no está en la actividad, sino en sus consecuencias. Un estudiante puede esforzarse en estudiar para aprobar un examen, obtener una beca o cumplir con una exigencia institucional.

Deci y Ryan (2000) sostienen que, aunque ambos tipos de motivación pueden coexistir, es la motivación intrínseca la que produce aprendizajes más profundos, duraderos y significativos. En sus palabras: “Cuando las personas se sienten autónomas y competentes, son más propensas a involucrarse en actividades por el propio placer y satisfacción de realizarlas, sin necesidad de presiones externas” (p. 70).

Este planteamiento tiene implicaciones directas para el diseño pedagógico: fomentar la motivación intrínseca implica crear entornos educativos que conecten con los intereses del estudiante, que propicien la curiosidad, que den espacio a la exploración y al pensamiento crítico, y que reconozcan la experiencia del sujeto como parte del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, no se trata de descartar la motivación extrínseca. En muchos casos, especialmente en estudiantes de primer ingreso, las recompensas externas cumplen un rol estructurante inicial. Lo importante es que, progresivamente, el estudiante transite hacia formas más autodeterminadas de motivación, donde aprenda a encontrar sentido y valor personal en lo que estudia.

La teoría de la autodeterminación: un marco integrador. La Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT) desarrollada por Deci y Ryan (1985; 2000) representa uno de los marcos teóricos más robustos para comprender la motivación humana. Esta teoría plantea que la calidad de la motivación depende del grado en que se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas:

- Autonomía: necesidad de sentirse dueño de sus decisiones y acciones.
- Competencia: necesidad de sentirse capaz de alcanzar resultados eficaces.
- Relación: necesidad de sentirse conectado, aceptado y valorado por los demás.

Cuando estas necesidades se satisfacen, emergen formas de motivación más autónomas, asociadas con mayor bienestar emocional, mayor implicación académica y un aprendizaje más profundo. Por el contrario, cuando estas necesidades son frustradas, por ejemplo, en contextos autoritarios, distantes o desmotivadores, surgen formas de motivación más controladas o incluso desmotivación.

Ryan y Deci (2017) afirman que: *“Los ambientes sociales que apoyan la autonomía no solo promueven el desempeño académico, sino también el bienestar emocional, la creatividad y la persistencia de los estudiantes”* (p. 98).

En el contexto universitario, esta teoría invita a repensar los estilos de enseñanza, el rol del docente, las formas de evaluación y el diseño curricular. Promover la autonomía no significa dejar al estudiante sin orientación, sino brindarle espacios de decisión, valorar su voz, respetar su individualidad y confiar en su capacidad de aprender.

De igual manera, favorecer la competencia no implica imponer exigencias desproporcionadas, sino proporcionar desafíos adecuados, retroalimentación constructiva y oportunidades para experimentar logros significativos. Finalmente, apoyar la necesidad de relación implica generar un clima de aula donde predomine el respeto, la empatía, el diálogo y el sentido de pertenencia.

Factores que influyen en la motivación en contextos universitarios. La motivación académica no se genera en el vacío. Es el resultado de una interacción compleja entre el sujeto y su entorno. En el caso de los estudiantes universitarios, diversos factores pueden potenciar o debilitar su motivación:

- Factores personales, como el nivel de autoeficacia, el autoconcepto académico, el historial de éxito o fracaso, las metas personales y el estilo atribucional (Weiner, 2000). Estudiantes que atribuyen sus fracasos a causas internas, estables e incontrolables (por ejemplo, “no soy inteligente”) tienden a desmotivarse, mientras que aquellos que los

atribuyen a causas externas o modificables (por ejemplo, “no estudié lo suficiente”) suelen mantener su motivación.

- Factores contextuales, como el estilo de enseñanza del profesorado, la calidad del vínculo docente-estudiante, el tipo de evaluación utilizada, el apoyo institucional y la cultura académica de la carrera. Autores como Ames (1992) y Wentzel (2009) han demostrado que los entornos que promueven el aprendizaje cooperativo, el reconocimiento del esfuerzo y la participación activa son más eficaces en mantener niveles altos de motivación.
- Factores socioculturales, como el entorno familiar, el nivel socioeconómico, el acceso a recursos, la presión por obtener resultados, la compatibilidad entre la identidad del estudiante y la cultura de la institución, entre otros.

Desde la psicología aplicada a la educación superior, es indispensable entender que la motivación se construye. No se trata de exigirla, sino de cultivarla. Y para cultivarla, es necesario reconocer la subjetividad del estudiante, su historia, sus emociones y sus necesidades. De allí que esta investigación busque no solo identificar los niveles de motivación en estudiantes de Psicología y Relaciones Internacionales, sino también comprender los sentidos que estos estudiantes asignan a su proceso formativo y cómo esto incide en su desarrollo de competencias.

Actitud frente al aprendizaje

La actitud constituye un componente esencial en el análisis del comportamiento humano. En el contexto educativo, su estudio ha permitido comprender cómo las disposiciones internas del estudiante —sus creencias, emociones y tendencias de acción— inciden de manera directa en su experiencia de aprendizaje. La actitud frente al aprendizaje no solo predice el rendimiento académico, sino que también influye en el grado de implicación con las tareas, en la selección de estrategias de estudio, en la persistencia ante la frustración y en la forma en que el estudiante se representa a sí mismo en relación con el conocimiento.

Desde una perspectiva psicológica, la actitud se define como una predisposición aprendida, relativamente estable, a responder favorable o desfavorablemente frente a un

objeto, situación o actividad. En palabras de Allport (1935), una actitud es "un estado mental y neural de preparación, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona" (p. 810). En el ámbito educativo, este objeto es el acto de aprender, el contexto escolar o los propios contenidos.

La estructura de la actitud: dimensiones clave. El modelo tripartito de la actitud, ampliamente aceptado en la psicología social, propone que toda actitud se compone de tres dimensiones interrelacionadas:

- **Componente cognitivo:** Se refiere al conjunto de creencias, ideas, conocimientos y valoraciones que el estudiante tiene sobre el aprendizaje. Por ejemplo, creer que "estudiar es importante para mi futuro" o "esta asignatura es inútil" refleja evaluaciones cognitivas que moldean la predisposición hacia el estudio.
- **Componente afectivo:** Se vincula con los sentimientos o emociones que genera el proceso de aprender. El entusiasmo, el miedo, la curiosidad, la ansiedad o el aburrimiento actúan como filtros que intensifican o inhiben la relación del estudiante con el aprendizaje.
- **Componente conductual:** Incluye las intenciones, decisiones y acciones observables que derivan de los otros dos componentes. Así, un estudiante con actitud positiva tenderá a participar activamente, asistir a clases, cumplir con tareas o buscar retroalimentación.

Este modelo es clave para comprender por qué dos estudiantes con capacidades similares pueden tener trayectorias académicas tan diferentes: la actitud opera como un sistema complejo que regula la forma en que se recibe, interpreta y responde a los estímulos educativos (Eagly & Chaiken, 1993).

La actitud como predisposición al aprendizaje significativo. La actitud no solo acompaña al proceso de aprendizaje, sino que lo condiciona. Una actitud positiva predispone al estudiante a involucrarse activamente, a mantener el esfuerzo, a buscar soluciones y a desarrollar una relación más autónoma con el conocimiento. En contraste, una actitud negativa tiende a

manifestarse en formas de evitación, procrastinación, pasividad o abandono académico (Brophy, 2010).

El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (1963), requiere no solo de una estructura cognitiva previa, sino también de una disposición afectiva favorable. Según el autor, aprender implica integrar nueva información con lo que ya se sabe de manera no arbitraria y sustantiva, pero esto solo es posible si el estudiante está dispuesto a aprender. Ausubel advierte que "lo que el alumno ya sabe y su disposición a aprenderlo son los factores más importantes que influyen en el aprendizaje" (p. 44).

Desde esta perspectiva, la actitud se convierte en un requisito afectivo-cognitivo para que el aprendizaje no sea mecánico ni superficial, sino transformador. La disposición del estudiante hacia los contenidos, hacia el proceso y hacia sí mismo, determina el nivel de profundidad con que se procesará la información y, por ende, el grado de desarrollo de las competencias asociadas.

Además, la actitud también se relaciona con el tipo de aprendizaje que se promueve en la educación superior: el aprendizaje autónomo, crítico, colaborativo y reflexivo. Estos estilos de aprendizaje exigen del estudiante una postura activa, que no puede generarse únicamente desde la exigencia externa, sino desde una actitud interiorizada de valoración del conocimiento y sentido de propósito académico.

Relación entre actitud, interés, motivación y rendimiento. Las investigaciones en psicología educativa han demostrado que la actitud influye directamente en el interés por los contenidos y en la motivación general hacia el estudio. Este vínculo es especialmente relevante en el nivel universitario, donde los estudiantes deben gestionar sus propios ritmos de trabajo y conectar los saberes con sus objetivos personales y profesionales.

El interés académico puede ser considerado una manifestación afectiva de la actitud. Schiefele (1991) sostiene que el interés no es solo una emoción transitoria, sino una orientación estable que genera disfrute, atención sostenida y profundización en el estudio. Los estudiantes

que muestran interés genuino por una asignatura desarrollan una actitud más positiva y están más dispuestos a invertir esfuerzo, lo que redundará en mejores resultados.

Por su parte, la Teoría del Aprendizaje Autorregulado, de Pintrich (2004), subraya que la actitud positiva hacia el aprendizaje favorece la elección de estrategias metacognitivas, como la planificación, la supervisión y la evaluación del propio proceso. Esta combinación de disposición afectiva y uso consciente de estrategias explica por qué la actitud es un predictor confiable del rendimiento académico.

Además, investigaciones como la de Zimmerman y Schunk (2011) resaltan que estudiantes con actitudes favorables desarrollan mayor autoeficacia, mayor persistencia frente a la dificultad, y un compromiso más fuerte con sus metas. En este sentido, la actitud opera como un puente entre la motivación y la acción, al facilitar la transformación del deseo de aprender en conductas efectivas de aprendizaje.

Factores que configuran la actitud frente al aprendizaje. Desde una perspectiva psicológica, la actitud hacia el aprendizaje se construye a lo largo del tiempo, en función de múltiples influencias internas y externas. A continuación, se describen algunos de los factores más destacados:

- **Experiencias escolares previas:** Las actitudes se consolidan desde la infancia. Estudiantes que han vivido experiencias escolares positivas (con logros, apoyo, reconocimiento) tienden a desarrollar actitudes favorables hacia el estudio. En cambio, quienes han experimentado fracaso, castigo o humillación pueden desarrollar una resistencia emocional al aprendizaje (Pekrun, 2006).
- **Contexto familiar y sociocultural:** Las creencias familiares sobre la educación, las expectativas sociales, los modelos de rol, e incluso los estereotipos de género o clase, influyen en la actitud del estudiante. Por ejemplo, si en el entorno inmediato el estudio es valorado como medio de movilidad social, es más probable que el estudiante adopte una actitud comprometida.

- Relación con los docentes: El vínculo pedagógico es uno de los factores más determinantes de la actitud académica. La cercanía, empatía, claridad y retroalimentación del profesorado inciden directamente en cómo el estudiante se siente respecto al contenido y a sí mismo como aprendiz (Wentzel, 2009).
- Diseño curricular y metodología: La forma en que están organizados los contenidos, la variedad de recursos, el nivel de participación permitido y los métodos de evaluación utilizados pueden facilitar o dificultar una actitud positiva hacia el aprendizaje. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje cooperativo, han demostrado aumentar el compromiso y la valoración del proceso educativo.
- Estado emocional y bienestar psicológico: La actitud también se ve afectada por factores emocionales como la ansiedad, la depresión, la autoestima o la sobrecarga académica. Un estudiante emocionalmente saturado difícilmente podrá mantener una actitud abierta, curiosa y persistente hacia el aprendizaje (Pekrun & Linnenbrink-García, 2012).

En el caso de los estudiantes de carreras como Psicología o Relaciones Internacionales, estas dimensiones adquieren mayor relevancia, ya que su proceso formativo está íntimamente ligado a su desarrollo personal, ético y social. Los contenidos trabajados no solo exigen comprensión teórica, sino también reflexión crítica, diálogo con la realidad y compromiso transformador. Por ello, la actitud con la que se enfrentan estos aprendizajes no es neutra, sino profundamente significativa.

Relación entre motivación, actitud y desarrollo de competencias académicas

La formación académica en la educación superior ha evolucionado hacia un enfoque integral, centrado en el desarrollo de competencias que integran saberes, habilidades, actitudes y valores aplicables a la vida personal, social y profesional. En este marco, la motivación y la actitud se constituyen en **factores psicológicos determinantes** que operan como catalizadores del proceso de aprendizaje y condicionan la adquisición efectiva de competencias académicas.

Estudios recientes coinciden en que no es suficiente con diseñar currículos técnicamente bien estructurados; es necesario considerar también los factores que influyen en la disposición del estudiante a implicarse activamente en su proceso formativo (Zabalza, 2012; Schunk et al., 2014). Tanto la motivación como la actitud funcionan como dimensiones mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje, ya que afectan la interpretación que el estudiante hace de las tareas, el valor que asigna a sus logros, y la manera en que se apropia de los contenidos.

El presente capítulo explora en profundidad la relación entre estos factores, su influencia en la construcción de competencias y su articulación con modelos teóricos que explican el comportamiento académico desde una perspectiva holística.

Motivación y actitud: dos dimensiones que se retroalimentan. En el campo de la psicología educativa, la motivación se conceptualiza como un conjunto de procesos internos que activan, dirigen y mantienen la conducta orientada a una meta (Woolfolk, 2010). Por su parte, la actitud puede entenderse como una predisposición aprendida y relativamente estable que influye en la forma en que un individuo responde emocional, cognitiva y conductualmente frente a un objeto o situación, como el aprendizaje (Ajzen, 1991).

Aunque conceptualmente distintas, motivación y actitud interactúan de forma estrecha. La motivación explica el por qué el estudiante se implica en una actividad académica, mientras que la actitud configura el cómo se vincula con ella. Esta interacción es bidireccional: una actitud positiva puede potenciar la motivación y, recíprocamente, una motivación intrínseca sostenida puede favorecer actitudes más comprometidas.

De acuerdo con la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein & Ajzen, 1975) y su evolución hacia la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991), las actitudes influyen en la intención de realizar una conducta, pero esa intención se ve fortalecida o debilitada por factores motivacionales como el deseo, la expectativa de éxito y la percepción de control sobre la tarea. En contextos educativos, esto significa que un estudiante puede tener una actitud positiva hacia el aprendizaje (por ejemplo, considerar que estudiar es importante), pero si carece de motivación

(por ejemplo, no le encuentra sentido personal a los contenidos), su involucramiento será limitado.

Asimismo, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) aporta que las personas desarrollan una motivación más autónoma cuando se sienten libres para actuar, competentes para lograr sus objetivos, y conectadas socialmente. En este marco, las actitudes del estudiante también se transforman en función del entorno educativo: si el ambiente fomenta la autonomía y la conexión significativa, la actitud tenderá a ser más positiva y receptiva hacia el aprendizaje.

Influencia de la motivación y la actitud en el desarrollo de competencias. El desarrollo de competencias académicas implica la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver situaciones reales con eficiencia y ética (Tobón, 2013). Desde esta perspectiva, aprender no es solo adquirir información, sino también desarrollar la capacidad de actuar de forma crítica, reflexiva y autónoma. En este proceso, la motivación y la actitud son condiciones internas necesarias para que el aprendizaje ocurra de manera significativa y transferible.

Diversos estudios han demostrado que estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca y actitudes positivas desarrollan mejores competencias cognitivas y socioemocionales. Por ejemplo, Pintrich & De Groot (1990) evidenciaron que la combinación de motivación académica, actitud positiva y uso de estrategias metacognitivas predice significativamente el rendimiento y la calidad del aprendizaje. Esto se debe a que estos estudiantes suelen perseverar más en las tareas, regular mejor su tiempo y buscar activamente la comprensión profunda.

En cambio, cuando el estudiante mantiene una actitud negativa o una motivación meramente extrínseca, tiende a adoptar un enfoque superficial del aprendizaje, orientado al cumplimiento mínimo y centrado en las calificaciones. Esto obstaculiza el desarrollo de competencias de orden superior, como la argumentación crítica, la solución creativa de problemas o el trabajo colaborativo, especialmente relevantes en las Ciencias Sociales.

Desde el enfoque de competencias genéricas y específicas (Zabala & Arnau, 2007), se reconoce que el componente actitudinal es transversal a todas las competencias. Actitudes como la apertura al diálogo, la disposición a aprender de otros, la tolerancia a la ambigüedad, el compromiso social o la disposición al cambio son esenciales para el ejercicio profesional en contextos complejos. Por tanto, una actitud favorable hacia el aprendizaje no solo potencia el desempeño académico, sino también la empleabilidad y la ciudadanía activa del estudiante.

Modelos integradores que explican la relación entre variables. Existen marcos teóricos que permiten comprender cómo se articulan la motivación, la actitud y el desarrollo de competencias. A continuación se analizan tres modelos integradores:

Modelo de expectativas y valor de la tarea (Eccles & Wigfield, 2002). Este modelo sostiene que la decisión de comprometerse con una tarea depende de dos variables: la expectativa de éxito y el valor percibido de la tarea. La motivación se incrementa cuando el estudiante cree que puede tener éxito y considera que la tarea es importante, útil o interesante. La actitud positiva influye en ambas variables al generar una disposición abierta, confiada y propositiva frente a la actividad académica.

Modelo del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002). Este modelo describe el aprendizaje como un proceso activo y cíclico en el que el estudiante planifica, ejecuta y evalúa sus estrategias en función de sus metas. La motivación y la actitud actúan como facilitadores de la autorregulación, ya que estudiantes motivados y con actitudes positivas tienden a establecer metas más claras, monitorear su progreso y persistir ante los desafíos, lo que favorece la adquisición de competencias.

Teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000). Esta teoría diferencia entre motivación controlada (guiada por recompensas externas) y motivación autónoma (impulsada por interés y sentido personal). La motivación autónoma se asocia con actitudes más comprometidas, aprendizaje más profundo y mayor bienestar psicológico. En este marco, el estudiante necesita sentirse protagonista de su proceso educativo, lo que refuerza una actitud favorable y facilita el desarrollo de competencias integrales.

Implicaciones para la formación universitaria en Ciencias Sociales

En el ámbito de las Ciencias Sociales, Periodismo e Información, la formación por competencias demanda algo más que el dominio técnico de teorías o metodologías. Se requiere una **disposición ética, crítica y reflexiva**, así como la capacidad de comprender y transformar contextos sociales diversos y conflictivos. En este tipo de disciplinas, el componente actitudinal es central, ya que los temas abordados interpelan directamente la identidad del estudiante, sus creencias, emociones y compromisos.

Los contenidos que abordan problemáticas humanas, culturales y políticas exigen que el estudiante se vincule emocional e intelectualmente con la realidad, que asuma posturas, que se cuestione, que dialogue y que actúe. Todo esto requiere no solo habilidades cognitivas, sino también motivación genuina y una actitud abierta al cambio, al conflicto y a la incertidumbre.

Como afirman Tünnermann Bernheim y de Zubiría (2014), la universidad debe formar sujetos no solo competentes, sino sensibles, éticos y comprometidos con la transformación de su entorno. En este sentido, fomentar la motivación y cultivar actitudes positivas hacia el aprendizaje no son tareas accesorias, sino condiciones pedagógicas fundamentales para la construcción de un pensamiento crítico y emancipador.

El análisis teórico desarrollado a lo largo de los cuatro capítulos permite afirmar que la motivación y la actitud frente al aprendizaje son variables psicológicas centrales para comprender el comportamiento académico del estudiante universitario y su capacidad para desarrollar competencias significativas. Lejos de ser factores aislados, ambas dimensiones actúan como mediadores internos que inciden en la forma en que los estudiantes perciben sus experiencias educativas, toman decisiones, enfrentan retos y se implican en su formación.

Desde las teorías constructivistas y socioconstructivistas, se reconoce que el aprendizaje en la educación superior requiere un sujeto activo, autónomo y reflexivo, capaz de gestionar su proceso formativo más allá de la mera reproducción de contenidos. En este sentido, la motivación intrínseca, sustentada en el interés personal, el sentido de propósito y la

autodeterminación, emerge como un predictor poderoso del compromiso académico y del aprendizaje profundo. Por su parte, una actitud positiva hacia el aprendizaje, compuesta por creencias, emociones y conductas, favorece la apertura al conocimiento, la autorregulación y la persistencia, incluso en contextos adversos.

Ambas variables, motivación y actitud, interactúan de manera dinámica y tienen un impacto directo en el desarrollo de competencias académicas, tanto genéricas como específicas. Estas competencias no solo permiten al estudiante alcanzar el éxito académico, sino también desenvolverse con ética, responsabilidad y pensamiento crítico en su entorno profesional y social. En especial, en el campo de las ciencias sociales, el cultivo de actitudes críticas, empáticas y comprometidas es esencial para la formación de agentes transformadores de la realidad.

Finalmente, el marco teórico sostiene que cualquier estrategia educativa orientada al fortalecimiento de competencias debe considerar el desarrollo intencional de la motivación y la actitud como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconocer la dimensión emocional y subjetiva del aprendizaje no solo humaniza la educación superior, sino que potencia su capacidad de formar ciudadanos autónomos, reflexivos y comprometidos con el bien común.

6.2 Marco conceptual

El marco conceptual tiene como finalidad delimitar y clarificar los principales conceptos que sustentan esta investigación, proporcionando una base teórica sólida para la comprensión e interpretación de los hallazgos. En el presente estudio se abordan cuatro grandes factores que influyen en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes universitarios: la motivación, la actitud frente al aprendizaje, los factores internos de índole emocional y cognitiva, y los factores externos vinculados al entorno social, familiar e institucional.

Motivación hacia el aprendizaje

La motivación es el proceso interno que activa, dirige y sostiene la conducta hacia la consecución de un objetivo (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). En el ámbito educativo, se diferencia entre motivación intrínseca (cuando el impulso proviene del interés personal o del

deseo de superación) y motivación extrínseca, vinculada a recompensas externas como reconocimiento, calificaciones o expectativas sociales (Deci & Ryan, 2000). La Teoría de la Autodeterminación enfatiza la importancia de metas personales, autonomía, competencia y vinculación como condiciones esenciales para que la motivación tenga un efecto positivo en el aprendizaje.

Actitud frente al aprendizaje

La actitud puede definirse como una disposición relativamente estable que influye en la manera en que una persona se comporta frente a determinados estímulos o situaciones (Ajzen, 1991; Allport, 1935). En el contexto educativo, la actitud hacia el aprendizaje implica dimensiones cognitivas (creencias sobre el aprendizaje), afectivas (emociones asociadas) y conductuales (acciones para aprender). Una actitud positiva suele correlacionarse con la persistencia, la apertura al conocimiento y la autoeficacia académica, mientras que actitudes negativas pueden reflejar evitación, desmotivación o resistencia al cambio.

Factores internos: emociones, concentración y autoimagen académica

Los factores internos incluyen variables psicológicas que impactan directamente en el desempeño del estudiante, tales como el nivel de concentración, la regulación emocional, la autoestima académica y la tolerancia a la frustración. Según Bandura (1986), la **autoeficacia** — es decir, la percepción que tiene una persona sobre su capacidad de ejecutar con éxito una tarea— es un predictor clave del rendimiento académico. La presencia de ansiedad, estrés o desregulación emocional puede inhibir la concentración, reducir la motivación y generar conductas de evitación ante las dificultades académicas.

Factores externos: entorno familiar, docente y social

El proceso de aprendizaje también está influenciado por el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes. La familia, el cuerpo docente y los pares forman parte de lo que Bronfenbrenner (1979) denomina microsistema, es decir, el conjunto de relaciones próximas que tienen una influencia directa en el desarrollo. El apoyo emocional familiar, la percepción de interés genuino por parte del profesorado y la influencia de amistades con actitudes favorables

hacia el estudio pueden potenciar el compromiso académico. Por el contrario, la falta de reconocimiento o de conexión con la comunidad educativa puede debilitar la vinculación con el aprendizaje.

Adquisición de aprendizajes

La adquisición de aprendizajes hace referencia al proceso mediante el cual los estudiantes incorporan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, integrándolos de forma significativa en su estructura cognitiva. Este proceso depende no solo de las metodologías didácticas empleadas, sino también del estado emocional, motivacional y social del estudiante. La pedagogía contemporánea reconoce que el aprendizaje efectivo es un fenómeno complejo que requiere condiciones psicológicas y contextuales favorables.

7. Marco metodológico

El marco metodológico constituye uno de los pilares fundamentales de toda investigación científica, ya que permite establecer con claridad el cómo se llevará a cabo el estudio, sustentando las decisiones técnicas que orientan el proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos. En este sentido, su construcción rigurosa no solo garantiza la coherencia interna del proyecto investigativo, sino que respalda la validez y confiabilidad de los hallazgos.

Tal como lo afirman Hernández Sampieri et al. (2014), “la metodología de una investigación representa la vía estructurada, planificada y sistemática para responder a una pregunta científica, en función de objetivos claramente definidos” (p. 36). Por tanto, este apartado describe detalladamente el enfoque epistemológico adoptado, el tipo de estudio, la población y muestra, los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de análisis y los criterios éticos y de calidad científica que sustentan el trabajo.

La presente investigación se inscribe en el campo de las ciencias sociales y la psicología educativa, y tiene como propósito analizar la relación entre la motivación y la actitud frente al aprendizaje con el desarrollo de competencias académicas en estudiantes universitarios. En consonancia con este objetivo, se adoptó un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, descriptivo y transversal, que permite observar las variables en su contexto natural sin manipulación deliberada.

La metodología aplicada busca no solo describir las condiciones actuales del estudiantado, sino también generar evidencia útil y contextualizada que contribuya a la mejora de los procesos pedagógicos y de acompañamiento emocional en el entorno universitario. En palabras de Babbie (2010), “una investigación bien diseñada es aquella que permite comprender un fenómeno de manera sistemática y, al mismo tiempo, ofrece respuestas útiles y éticamente obtenidas que pueden traducirse en acciones o políticas concretas” (p. 89).

Así, el marco metodológico aquí presentado representa la columna vertebral del estudio, al definir los pasos que guiarán la búsqueda de conocimiento, la producción de evidencia empírica y la interpretación crítica de los datos, en coherencia con los objetivos y la naturaleza del fenómeno investigado.

7.1 Tipo de investigación

Según el enfoque: paradigma cuantitativo o positivista

La presente investigación se inscribe dentro de un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo descriptivo y de corte transversal. Esta elección responde a la naturaleza del problema de investigación, que busca comprender cómo se manifiestan los niveles de motivación y actitud frente al aprendizaje, y cómo estos se vinculan con el desarrollo de competencias académicas en estudiantes universitarios.

El enfoque cuantitativo, según Hernández Sampieri et al. (2014), “utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente establecidas, confiando en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de la estadística para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 5). Es un enfoque objetivo, sistemático y deductivo, orientado a la precisión, la generalización de resultados y la replicabilidad de los procedimientos.

A diferencia del enfoque cualitativo — más centrado en la interpretación del significado — el enfoque cuantitativo permite identificar con claridad el grado de asociación entre variables, en este caso, la motivación, la actitud y las competencias académicas, lo cual resulta crucial para proponer estrategias de mejora educativa con base en evidencia.

El diseño no experimental también es coherente con el objeto de estudio, dado que no se pretende manipular deliberadamente las variables independientes. Kerlinger y Lee (2002) afirman que “en los diseños no experimentales, los fenómenos se observan tal como ocurren en su ambiente natural, sin que el investigador altere la realidad que estudia” (p. 498). En nuestro

caso, el comportamiento de las variables psicológicas se observa en el entorno formativo real de los estudiantes, sin intervenir sobre ellas.

Aplicabilidad: investigación aplicada

El presente trabajo se clasifica como una investigación aplicada, ya que busca no solo generar conocimiento teórico, sino proporcionar insumos prácticos que permitan incidir positivamente en la gestión académica universitaria, particularmente en lo que respecta al fortalecimiento del acompañamiento emocional y didáctico para estudiantes de Psicología y Relaciones Internacionales.

En palabras de Babbie (2010), “la investigación aplicada es aquella que se lleva a cabo con el propósito de encontrar soluciones a problemas concretos de la vida real. Tiene un carácter instrumental, en tanto sus hallazgos se orientan a la toma de decisiones y a la intervención informada” (p. 83). A su vez, Hernández Sampieri et al. (2014) explican que este tipo de investigación “tiene como objetivo mejorar prácticas, procedimientos o políticas en ámbitos específicos, basándose en el conocimiento derivado de la indagación científica” (p. 47).

Por tanto, esta investigación no se limita a una indagación teórica o especulativa. Su meta es impactar directamente en la toma de decisiones pedagógicas, psicológicas y administrativas en el ámbito universitario, fortaleciendo los programas de orientación académica, la formación docente, y las estrategias institucionales de retención estudiantil.

Nivel de profundidad o alcance: investigación descriptiva

Desde el punto de vista de la profundidad del conocimiento, esta es una investigación descriptiva, ya que se orienta a detallar, caracterizar y cuantificar las principales dimensiones de las variables en estudio (motivación, actitud, competencias), sin pretender establecer relaciones causales o mecanismos explicativos complejos.

Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que la investigación descriptiva “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población, sin explicar por qué ocurre un fenómeno,

sino cómo se manifiesta” (p. 93). En esta línea, se espera identificar los niveles predominantes de motivación y actitud frente al aprendizaje, y cómo estos se distribuyen entre estudiantes de distintas carreras, años y modalidades.

Bisquerra (2009) complementa que “la investigación descriptiva constituye una base indispensable para el desarrollo de estudios explicativos y predictivos, ya que permite establecer el estado actual de un fenómeno y construir mapas diagnósticos precisos sobre realidades sociales y educativas” (p. 104). Es decir, se trata de un primer paso necesario para futuras investigaciones más complejas.

Temporalidad: diseño transversal

La investigación se ejecuta mediante un diseño transversal, también denominado “estudio de corte único”, el cual consiste en recolectar datos en un solo momento del tiempo, permitiendo observar cómo se manifiestan las variables en una situación específica.

De acuerdo con Sampieri et al. (2014), los estudios transversales “permiten conocer la incidencia y los valores de una o más variables dentro de una población en un momento determinado” (p. 186). Se trata de una metodología muy utilizada en ciencias sociales y de la educación, especialmente cuando se requiere obtener una “fotografía” actual del estado de una realidad sin realizar seguimiento temporal.

Este diseño resulta particularmente útil para formular diagnósticos institucionales, evaluar el estado actual del estudiantado, y establecer líneas de base para intervenciones futuras. Asimismo, permite recopilar grandes volúmenes de datos de manera eficiente, sin requerir procesos prolongados de seguimiento o medición en distintos momentos.

Según el diseño: de campo, no experimental y descriptivo

El diseño específico de esta investigación es no experimental y descriptivo. En los diseños no experimentales, tal como lo indica Dankhe (1986), “las variables no se manipulan; en cambio, se observan tal y como ocurren en la realidad. Este tipo de investigación es adecuado cuando los fenómenos no pueden ser reproducidos bajo condiciones controladas” (p. 14). En el contexto

universitario, esto implica que no se interfiere en el desarrollo psicológico ni académico del estudiante, sino que se recopila información sobre cómo estos fenómenos ya se están manifestando.

El carácter descriptivo del diseño permite construir perfiles de motivación y actitud, así como identificar diferencias según carrera, modalidad o nivel académico. Como señala Best (1970), “la investigación descriptiva proporciona una interpretación válida de las condiciones actuales, orientando la planeación institucional en función de necesidades reales” (p. 63).

Además, este diseño se articula naturalmente con el uso de instrumentos estandarizados como las escalas Likert, que permiten medir actitudes y percepciones con alto grado de comparabilidad, y con el posterior uso de análisis estadístico descriptivo, como frecuencias, promedios y correlaciones simples.

7.2 Población y muestra representativa

La población objeto de estudio estuvo conformada por 310 estudiantes universitarios activos durante el segundo semestre del 2024 de las carreras de Psicología y Relaciones Internacionales y Comercio Internacional de la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA), en modalidades regular y semipresencial. Esta población fue considerada en su totalidad como marco muestral, en función de los objetivos del estudio y la necesidad de contar con una representación equilibrada de ambos programas académicos.

El tipo de muestreo implementado fue probabilístico estratificado proporcional, lo que garantiza que todos los elementos de la población tuvieran una probabilidad conocida y diferente de cero de ser seleccionados. Además, se definieron estratos con base en variables como la carrera, con el propósito de asegurar una muestra representativa y diversa.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), “el muestreo probabilístico es el que ofrece mayores garantías de representatividad, ya que permite inferir los resultados de la muestra hacia toda la población, siempre que se cumplan los supuestos estadísticos correspondientes” (p. 228). Esta técnica es especialmente útil cuando se requiere

estimar parámetros poblacionales con márgenes de error definidos y niveles de confianza aceptables, lo cual se logra mediante la aleatorización controlada del proceso de selección.

Para calcular el tamaño de la muestra representativa se aplicó la fórmula que se muestra a continuación:

$$n = \frac{Z^2 pq N}{E^2(N - 1) + Z^2 pq}$$

Puesto que no se contaba con información sobre el problema, se utilizó una probabilidad de éxito de $p = 0.5$ y fracaso $q = 0.5$ con un nivel de confianza del 95% y un error de 6.4%.

$$n = \frac{(1.96)^2(0.5)(0.5)(310)}{(0.064)^2(310 - 1) + (1.96)^2(0.5)(0.5)}$$

$$n = 134$$

Muestro estratificado y muestreo aleatorio simple (MAS)

Para asegurar la proporcionalidad de la muestra, utilizamos la fórmula siguiente:

$$n_i = \frac{n}{N} \times N_i$$

N : Tamaño de la población

n : Tamaño de la muestra

N_i : Tamaño de cada conglomerado

n_i : Submuestra de cada conglomerado

Para la carrera de Psicología:

$$n_1 = \frac{134}{310} \times 222 \approx 96$$

Para la carrera de RICI:

$$n_2 = \frac{134}{310} \times 88 \approx 38$$

Luego,

$$n_1 + n_2 = 96 + 38 = 134$$

En total, 134 estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente para participar en el estudio. De este total, 96 estudiantes correspondieron a la carrera de Psicología y 38 a Relaciones Internacionales y Comercio Internacional, manteniendo una distribución proporcional respecto a la población general de ambas carreras.

Esta estrategia permitió obtener una muestra suficientemente representativa, tanto en términos de número como de diversidad, lo que contribuye a fortalecer la validez externa del estudio, es decir, su capacidad de generalización de los resultados.

7.3 Métodos y técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó una encuesta estructurada digital, compuesta por ítems cerrados tipo Likert de cinco puntos, la cual fue aplicada mediante un formulario en línea. Esta técnica de recolección fue seleccionada por su capacidad para estandarizar respuestas, facilitar la recolección masiva de datos y asegurar la viabilidad logística, considerando la distribución geográfica y modalidad académica de los estudiantes.

La encuesta fue diseñada con base en tres dimensiones teóricas clave:

- Factores internos: autoeficacia, metas personales, autorregulación del aprendizaje.
- Factores externos: ambiente familiar, apoyo docente, recursos institucionales.
- Variables actitudinales: perseverancia, compromiso, percepción del aprendizaje.

Según Hernández Sampieri et al. (2014), “los cuestionarios son una de las herramientas más utilizadas en el enfoque cuantitativo, debido a su eficacia para recolectar datos homogéneos, estandarizables y fácilmente analizables mediante software estadístico” (p. 244). Además, permiten mantener la confidencialidad de las respuestas y optimizar el tiempo de aplicación.

Este instrumento, al estar digitalizado, garantizó equidad de acceso y permitió alcanzar a estudiantes en diferentes modalidades y contextos geográficos. La plataforma empleada también facilitó la validación automática de respuestas y la exportación sistemática de los datos.

7.4 Criterios de calidad: validez, confiabilidad y ética

Para asegurar la calidad científica del estudio, se aplicaron rigurosos criterios de validez, confiabilidad y ética investigativa:

Validez de contenido

El instrumento fue revisado por un comité de expertos en psicología educativa y metodología científica, con el fin de verificar la adecuación conceptual de cada ítem con respecto al constructo que pretende medir. Como explican Fox (1981) y Bisquerra (2009), la validez de contenido asegura que el instrumento cubra de manera integral las dimensiones del fenómeno bajo análisis y que las preguntas sean representativas de los objetivos del estudio.

La validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir, es decir, que las preguntas diseñadas miden el constructo de la investigación, puesto que integran consideraciones de contenido, criterio y consecuencias. La validez se refiere a la relación que debe existir entre el instrumento y el concepto real que se está intentando medir.

Para revisar la validez del instrumento diseñado, se solicitó la crítica de dos docentes universitarios que tienen grados de doctorado y maestría, respectivamente, uno experto en Investigación y Diseño de Instrumentos (por la Universidad de Valencia, España) y el otro en salud pública (por el Centro de Investigaciones y estudios de la salud, UNAN, Managua). Ambos tienen muchos años de experiencias en docencia universitaria e investigación. Estos jueces expertos revisaron los instrumentos elaborados, con ayuda de una guía evaluativa de los ítems diseñados, y que considera los siguientes aspectos: Redacción y ortografía, claridad, concordancia, pertinencia y relevancia. Luego de sus revisiones y sugerencias, las valoraciones ponderadas de ambos fueron satisfactorias y se incorporaron a los instrumentos.

Confiabilidad

Se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, una técnica estadística que evalúa la consistencia interna de los ítems que conforman cada dimensión de la escala. Según Kerlinger y Lee (2002), un coeficiente alfa mayor a 0.70 es considerado aceptable para asegurar la estabilidad y fiabilidad de los resultados (p. 586).

El Alfa de Cronbach evalúa la consistencia interna de un conjunto de preguntas en un cuestionario o encuesta. Si las preguntas están relacionadas entre sí y miden el mismo constructo, no aborda directamente la cuestión de si el instrumento mide el concepto correcto. Puede haber alta consistencia interna entre las preguntas, pero eso no garantiza que estén midiendo el constructo que se supone que deben medir. Por tanto, la confiabilidad expresa el grado de exactitud, consistencia y precisión que posee cualquier instrumento de medición para establecer la fiabilidad del mismo.

En esta investigación se diseñó una encuesta de Escala Tipo Likert, dirigida a los estudiantes del área de conocimiento Ciencias Sociales, Periodismo e Información, AC3 de UNICA. Para medir su confiabilidad utilizamos el coeficiente Alfa de Cronbach, que es una medida de la correlación entre los ítems. El Alfa es un índice que varía entre cero y uno, entre más cerca se encuentre de la cota superior, mejor es la fiabilidad. Su modelo numérico es el siguiente:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{1}{s_t^2} \sum_{i=1}^k s_i^2 \right)$$

Donde:

$\sum_{i=1}^k s_i^2$: Es la suma de las varianzas en cada ítem

s_t^2 : Es la varianza total

k : Número de preguntas o ítems

Tabla 1*Rango del alfa de Cronbach*

Rango del Alfa de Cronbach	
Valores	Confiabilidad
0.00 – 0.53	Nula
0.54 – 0.59	Baja
0.60 – 0.65	Válida
0.66 – 0.71	Muy Válida
0.72 – 0.99	Excelente
1.00	Perfecta

Nota. Esta tabla que representa los valores y su confiabilidad fue creación propia de los autores

Para calcular la confiabilidad se realizó un pilotaje con 30 estudiantes, utilizando el software estadístico Statistical Package Social Sciences (SPSS), los resultados del pilotaje fueron una Alfa de Cronbach de 0.86, que según la literatura se considera “Excelente”.

Tabla 2

Fiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
.860	30

Nota: Esta tabla que representa los resultados de la fiabilidad fue creación propia de los autores

Consideraciones éticas

Se garantizó la aplicación de los principios fundamentales de la ética en investigación con seres humanos: consentimiento informado, anonimato, confidencialidad y uso exclusivo de los datos para fines académicos. Se les explicó a los participantes que su colaboración era voluntaria, que podían retirarse en cualquier momento, y que los resultados serían reportados de forma agregada. Hernández Sampieri et al. (2014) insisten en que “la ética debe ser transversal a todo

el proceso investigativo, protegiendo la integridad física, emocional, psicológica y legal de los participantes” (p. 311).

7.5 Procesamiento y análisis de la información

Instrumentos para la recogida de datos

El instrumento construido para la recolección de la información considera veinte items, agrupados en cuatro factores importantes para el análisis, que permitirán indagar sobre la percepción general de los estudiantes respecto al método de enseñanza tradicional y el método 4mat. Asimismo, permitirá contrastar los materiales didácticos usados en ambos métodos, desde la perspectiva del estudiante.

Todas las preguntas se califican en una escala de uno a cuatro. Las posibles respuestas son:

- Totalmente en desacuerdo (1)
- En desacuerdo (2)
- Parcialmente en desacuerdo (3)
- De acuerdo (4)
- Totalmente de acuerdo (5)

El instrumento utilizado es una variante de la escala Likert, que es un procedimiento bipolar que mide tanto el grado positivo como neutral y negativo de cada ítem. La encuesta como tal, aparece en los anexos.

Los datos obtenidos fueron organizados, limpiados y exportados a hojas de cálculo en **Microsoft Excel**, para posteriormente ser analizados en un entorno especializado como **IBM SPSS Statistics**, el cual permite aplicar técnicas de **estadística descriptiva e inferencial**.

Se describieron los datos utilizando medidas resumen de tendencia central de variabilidad y posición, además se construyeron gráficos de perfil para comprender la regularidad o comportamiento de la información contenida en la muestra de estudiantes de odontología que cursaban la asignatura de matemática general.

7.6 Técnicas estadísticas aplicadas

A continuación, se presenta de manera general una descripción del tratamiento que se realizó a la información recolectada mediante la aplicación de la Escala tipo Likert. Además, se plantean aspectos como los objetivos y supuestos por contrastar, luego el procedimiento que se siguió para la aplicación de técnicas estadísticas descriptiva.

En lo que respecta a las técnicas de análisis de información, se aplicaron técnicas estadísticas descriptivas.

Para el análisis descriptivo de cada uno de los ítems las cinco opciones de respuestas para cada ítem del instrumento: totalmente en desacuerdo (TED), en desacuerdo (ED), parcialmente en desacuerdo (PED), de acuerdo (DA) y totalmente de acuerdo (TDA), se agruparon en dos categorías: TED+ED+PED y DA+TDA. Para los ítems redactados en sentido positivo, la primera categoría representa una situación favorable y la segunda categoría implica una actitud desfavorable. Sin embargo, para los ítems expresados de manera negativa la calificación se realiza, al contrario, es decir, la primera categoría representa una actitud desfavorable y la segunda una situación favorable.

Este análisis permitió responder a los objetivos específicos del estudio y brindar una lectura clara y fundamentada de las tendencias, asociaciones y patrones observados. Hernández Sampieri (2014) enfatiza que “el análisis estadístico en los estudios cuantitativos no solo permite organizar y presentar la información, sino que facilita la interpretación objetiva de los hallazgos en relación con las preguntas de investigación” (p. 275).

El uso de herramientas estadísticas también garantiza la replicabilidad del estudio, lo que es fundamental para validar los resultados y permitir su comparación con futuras investigaciones.

7.7 Operacionalización de criterios de análisis

En este apartado se presenta la matriz de operacionalización de variables, cuyo propósito es establecer la transición de cada variable teórica hacia los ítems o preguntas concretas del instrumento de recolección de datos. Este proceso permite traducir los constructos psicológicos en indicadores observables y medibles, garantizando coherencia entre los objetivos de investigación, las dimensiones analizadas y la información empírica obtenida.

Objetivo específico 1. Describir la incidencia que tiene la motivación y actitud para la adquisición del aprendizaje en los estudiantes del AC3, identificando patrones significativos que orientan su experiencia académica.

Tabla 3

Definición operativa de Motivación y Actitud

Variable Conceptual	Dimensiones/ Sub-Variables	Indicador/ Variable Operativa	Ítems	Tipo de variable
Motivación	Motivación intrínseca	Interés, disfrute y satisfacción personal por aprender	1, 2, 3, 4, 5	Cuantitativa ordinal
	Motivación extrínseca	Reconocimiento externo, recompensas y presión social en el aprendizaje	6, 7, 8, 9	Cuantitativa ordinal
Actitud	Actitud cognitiva	Creencias y percepciones sobre la utilidad del aprendizaje	10, 11, 12,	Cuantitativa ordinal
	Actitud afectiva	Sentimientos y emociones hacia el aprendizaje	13, 14,	Cuantitativa ordinal
	Actitud conductual	Predisposición y comportamiento frente a las actividades de aprendizaje	15, 16	Cuantitativa ordinal

Nota. En esta tabla se describen los elementos que fundamentan el proceso de análisis relacionado a la actitud y la motivación. Fuente propia.

Objetivo específico 2. Conocer la influencia que tienen los factores internos y externos (percepción, autoestima, etc) sobre la actitud y motivación del estudiantado en su experiencia de aprendizaje.

Tabla 4

Definición operativa de factores internos y externos

Variable Conceptual	Dimensiones/ Sub-Variables	Indicador/ Variable Operativa	Ítems	Tipo de variable
Factores internos	Percepción académica	Autoimagen, confianza en sus capacidades, claridad de metas académicas	17, 18,	Cuantitativa ordinal
	Autoestima académica	Valoración de sí mismo en relación con el aprendizaje	19, 20, 21,	Cuantitativa ordinal
	Regulación emocional	Manejo de frustración, ansiedad y concentración	22, 23, 24	Cuantitativa ordinal
Factores externos	Apoyo familiar	Acompañamiento, motivación y respaldo en el proceso educativo	25, 26,	Cuantitativa ordinal
	Apoyo docente	Interés, acompañamiento y orientación académica recibida	27, 28,	Cuantitativa ordinal
	Influencia de pares	Impacto de amistades y entorno social en la actitud y motivación	29, 30	Cuantitativa ordinal

Nota. En esta tabla se describen los elementos que fundamentan el proceso de análisis relacionado a los factores internos y externos. Fuente propia.

Objetivo específico 3. Explorar dentro de cada factor psicológico (motivación, actitud, factores internos y externos) aquellas percepciones más significativas que explican cómo se vinculan al proceso de aprendizaje.

Tabla 5

Matriz de descriptores de la Motivación y Actitud

Categoría	Unidad de observación	de	Campo de análisis (perfiles y tendencias)	Unidad de análisis	de	Instrumento
Motivación	Interés, metas profesionales, persistencia; reconocimiento docente y expectativas familiares		Perfiles muestran predominio de motivación intrínseca orientada al logro personal/profesional. La motivación extrínseca (reconocimiento y expectativas familiares) aparece como apoyo, pero no define el perfil general.	Estudiantes del AC3 (Psicología, Relaciones y Comercio Internacional)		Escala tipo Likert
Actitud	Creencias de utilidad y responsabilidad; emociones ante evaluaciones; participación y autonomía		Perfiles mayormente positivos: creencias de utilidad y control se asocian con persistencia; vulnerabilidades en control emocional ante estrés y evaluación; actitudes participativas y autónomas favorecen trayectorias de aprendizaje más sólidas.	Estudiantes del AC3 (Psicología, Relaciones y Comercio Internacional)		Escala tipo Likert

Nota. En esta tabla se describen los elementos que fundamentan el proceso de análisis relacionado a las percepciones más significativas vinculadas al proceso de aprendizaje. Fuente propia.

7.8 Consideraciones éticas

En esta investigación se resguardaron las consideraciones éticas correspondientes al trabajo con población estudiantil. La aplicación de la encuesta se realizó de manera virtual y anónima, lo que implicó que no fuera necesario un consentimiento libre e informado individual, ya que no se solicitó ningún dato personal ni se vinculó la información recolectada con la identidad de los participantes.

Asimismo, se mantuvo en todo momento el principio de confidencialidad. No se registraron nombres propios ni se expusieron percepciones de manera individualizada, sino que los resultados se presentan de forma agrupada y estadística. De esta manera, se asegura la protección del anonimato de los estudiantes y se preserva la integridad ética de la investigación.

8. Resultados y discusión

Los resultados de la presente investigación permiten identificar patrones psicoeducativos que reflejan con claridad la manera en que la motivación y la actitud influyen sobre el desarrollo de competencias académicas en estudiantes de Psicología y Relaciones Internacionales y comercio internacional de UNICA. El análisis de los datos, organizado en cuatro factores conceptuales, revela no solo niveles de disposición y compromiso estudiantil, sino también brechas importantes en el ámbito emocional, actitudinal y contextual que requieren atención urgente desde la perspectiva clínica y educativa.

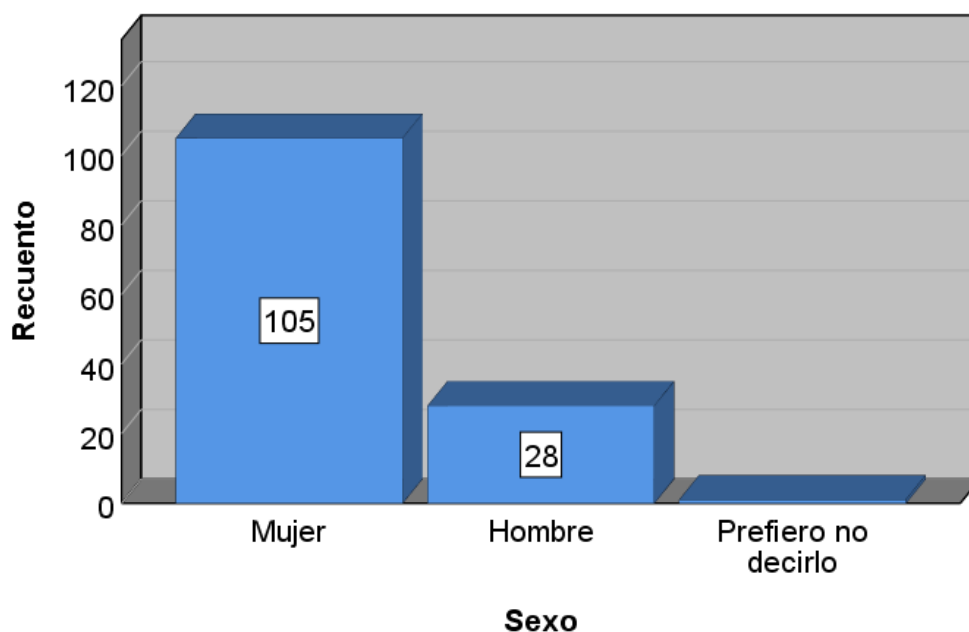
Las siglas utilizadas para la interpretación de los resultados corresponden a los niveles de respuesta establecidos en la escala tipo Likert empleada en el instrumento de recolección de datos. En este sentido, TED representa la opción Totalmente en desacuerdo, ED indica *En desacuerdo*, PD corresponde a *Parcialmente de acuerdo*, DA hace referencia a *De acuerdo*, y TDA a *Totalmente de acuerdo*. Estas categorías permitieron evaluar el grado de concordancia del estudiantado con cada enunciado, facilitando así el análisis cuantitativo de percepciones, actitudes y motivaciones vinculadas al proceso de aprendizaje.

8.1 Análisis descriptivo

En este subapartado se presenta un análisis descriptivo de los datos, el cual permite resumir y organizar la información obtenida a través de medidas estadísticas y representaciones gráficas, con el propósito de facilitar la comprensión de las características más relevantes de la muestra estudiada.

Figura 1

Recuento de las edades de acuerdo al sexo



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos obtenida

El gráfico muestra la distribución de los participantes según su sexo. Se observa que la mayoría corresponde a mujeres, con un total de 105, lo que representa la mayor proporción dentro de la muestra. En contraste, 28 participantes se identificaron como hombres, mientras que una mínima cantidad prefirió no declarar su sexo. Estos resultados evidencian un predominio femenino en la población encuestada.

Figura 2

Estadísticos descriptivos de los datos

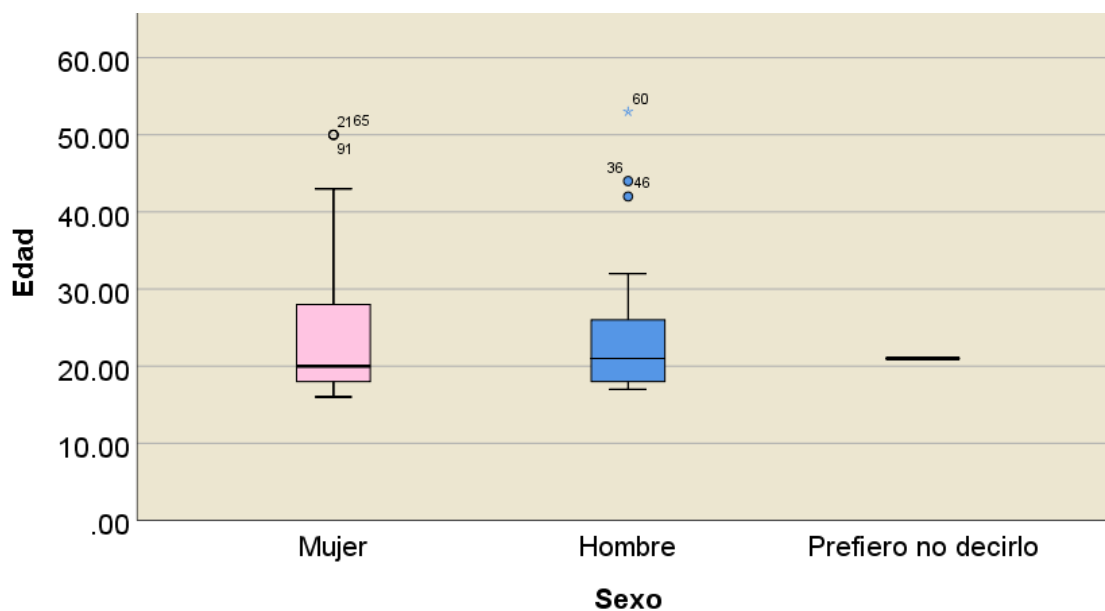
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Edad	134	16.00	53.00	23.8060	8.37422
N válido (por lista)	134				

Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos obtenida

La muestra del estudio estuvo conformada por participantes cuya edad presentó un promedio de 23.8 años, con una desviación estándar de 8.37, lo que evidencia una variabilidad moderada en las edades reportadas. El rango etario osciló entre un mínimo de 16 años y un máximo de 53 años, reflejando la participación de individuos tanto jóvenes como adultos, lo que enriquece la diversidad de la población analizada.

Figura 3

Análisis de la mediana de las edades



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos obtenida

El gráfico de caja y bigotes muestra que las medianas de las edades están muy cercanas a la media de 23.8 años. Tanto varones como mujeres presentan algunos valores atípicos respecto a las edades, algunos estudiantes tienen edades superiores a los 50 años.

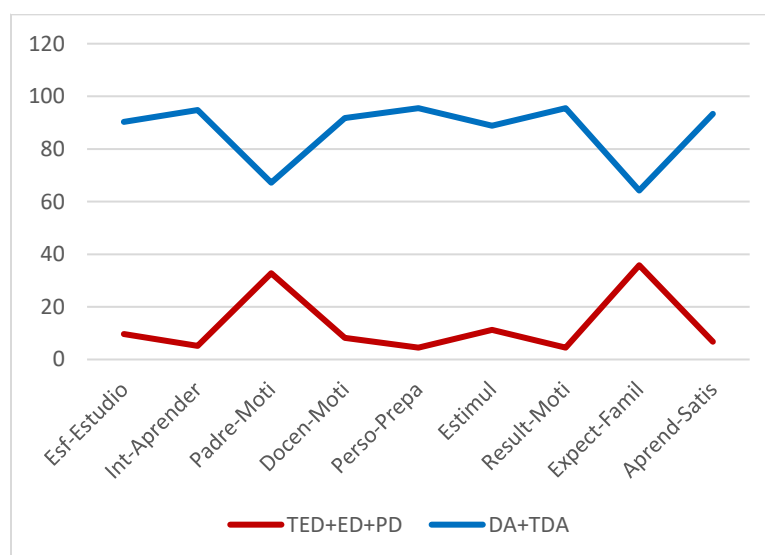
8.2 Evidencias analíticas que describen la actitud y la motivación del estudiantado frente sus al aprendizaje.

Motivación y actitud hacia el aprendizaje: sentido de propósito, metas internas y vínculos de apoyo

El análisis de los ítems agrupados en el factor de motivación hacia el aprendizaje revela que una proporción significativa del estudiantado presenta un perfil motivacional claramente orientado al logro, con una fuerte predominancia de la motivación intrínseca. Esto se observa particularmente en el ítem “*Me esfuerzo en mis estudios porque quiero lograr mis metas profesionales*”, que alcanzó un nivel de acuerdo del 90%, posicionándose como uno de los indicadores más sólidos de disposición académica en la muestra evaluada. Este dato no solo refleja una autopercepción positiva del proceso formativo, sino que también sugiere que los

Figura 4

Factor motivación



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos obtenida

estudiantes encuentran en su trayectoria universitaria un medio para alcanzar metas de realización personal, profesional y social.

Desde el enfoque de la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci & Ryan, 2000), estos resultados pueden interpretarse como evidencia de una regulación motivacional autónoma, en la cual el estudiante actúa desde el sentido de propósito, la conexión con su proyecto de vida y la satisfacción personal que produce el aprendizaje significativo. La literatura reconoce que este tipo de motivación, al estar basada en el interés, la curiosidad y el deseo de superación, tiende a promover mayor persistencia, autorregulación académica y bienestar emocional, lo que se traduce en un aprendizaje más profundo y transformador.

No obstante, al explorar motivadores de tipo extrínseco o relacional, los resultados muestran matices importantes. En el ítem *“El éxito profesional de mis padres me motiva a superarme académicamente”*, únicamente el 45% de los estudiantes manifestó acuerdo o total acuerdo, lo que indica que más de la mitad no se siente movilizado por la trayectoria familiar como referente. Esta escasa influencia puede responder a múltiples causas: desde la ausencia de modelos profesionales cercanos en el entorno familiar, hasta un deseo explícito de construir una identidad profesional independiente, especialmente entre estudiantes de primera generación universitaria.

Por su parte, el ítem *“Me esfuerzo porque quiero cumplir las expectativas de mi familia”* obtuvo un 70% de respuestas positivas, lo que indica que, aunque la familia sigue siendo una fuente de motivación para una mayoría significativa, su impacto no es uniforme ni suficiente para todos. Esta ambivalencia apunta a una realidad compleja en la que coexisten estudiantes con estructuras familiares de alto apoyo emocional y otros con vínculos debilitados, ausentes o poco funcionales.

Desde una perspectiva clínica, estos hallazgos sugieren que, si bien la motivación intrínseca representa una fortaleza central del estudiantado, existen vacíos en el sostenimiento socioafectivo que pueden traducirse en vulnerabilidad emocional, especialmente en momentos de crisis académica, frustración o desmotivación. La falta de reconocimiento o acompañamiento

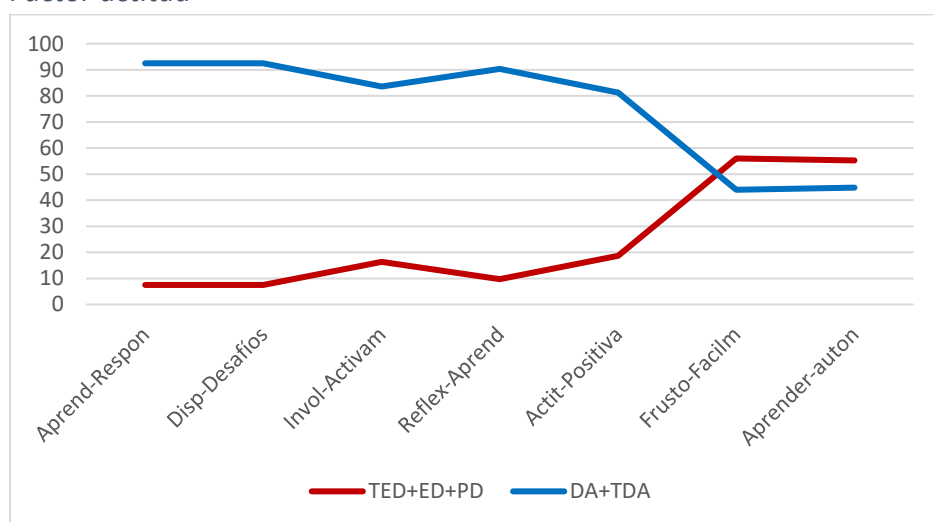
por parte del entorno familiar puede debilitar la autoconfianza, generar ansiedad de desempeño o incrementar la percepción de aislamiento institucional.

En este sentido, las instituciones de educación superior están llamadas no solo a fortalecer el desarrollo de metas personales entre su estudiantado, sino también a crear espacios de acompañamiento vocacional, mentoría psicoeducativa y reflexión sobre el proyecto de vida. Fomentar la construcción de una identidad académica sólida y resiliente, que no dependa exclusivamente del entorno familiar ni de recompensas externas, es fundamental para sostener el esfuerzo académico a largo plazo.

Factor actitud

Figura 5

Factor actitud



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos obtenida

Actitud hacia el aprendizaje: autorregulación, autonomía académica y vulnerabilidades emocionales

El análisis del factor actitud hacia el aprendizaje evidencia un perfil estudiantil predominantemente favorable, caracterizado por una alta disposición cognitiva, afectiva y conductual hacia el proceso formativo. La actitud, entendida desde la psicología social como una

predisposición aprendida relativamente estable que orienta las respuestas del individuo hacia un objeto, situación o tarea (Allport, 1935; Ajzen, 1991), se configura aquí como una variable clave que media entre el deseo de aprender y la acción académica concreta.

Los datos recolectados reflejan que un 88% del estudiantado considera el aprendizaje como una responsabilidad personal, lo cual revela un nivel de madurez educativa y una apropiación consciente del rol activo que les corresponde en su proceso formativo. Este hallazgo es altamente relevante, ya que la percepción de agencia y responsabilidad personal está directamente relacionada con la capacidad de autorregulación, la motivación autodeterminada y la construcción de metas académicas sostenibles.

Complementariamente, el ítem *“Prefiero aprender de manera autónoma, investigando por mi cuenta”* alcanzó una aprobación del 75%, lo que refuerza la presencia de una actitud proactiva y autodidacta en una proporción considerable de las y los estudiantes. Este dato cobra especial relevancia en contextos educativos donde predominan modalidades semipresenciales o virtuales, ya que el aprendizaje independiente y el pensamiento crítico se convierten en competencias esenciales para el éxito académico.

Sin embargo, esta actitud favorable hacia el aprendizaje no está exenta de contradicciones internas. De manera preocupante, el ítem *“Me frustro fácilmente cuando no logro entender un tema”* fue aceptado por aproximadamente el 60% de los encuestados, lo que indica que una parte importante del estudiantado experimenta barreras emocionales significativas ante la dificultad académica. La frustración, si bien es una respuesta emocional natural, puede transformarse en un factor limitante si no es gestionada adecuadamente, ya que afecta directamente la perseverancia, la autoestima académica y la disposición al esfuerzo sostenido.

Desde la perspectiva clínica, esta coexistencia entre actitud positiva y elevada vulnerabilidad emocional sugiere un fenómeno de disociación entre la intención de aprender y la capacidad de sostener dicha intención en contextos exigentes. Es decir, los estudiantes reconocen la importancia del aprendizaje y desean asumirlo de forma autónoma, pero no

siempre cuentan con los recursos personales o institucionales para manejar el malestar que surge frente al error, la incertidumbre o la incomprensión.

Este hallazgo puede explicarse, en parte, por la presencia de estilos atribucionales negativos, donde el fracaso se interpreta como una incapacidad personal estable e inmodificable, en lugar de como una oportunidad para el crecimiento. Asimismo, la ausencia de modelos de resiliencia en la experiencia educativa previa, la falta de espacios de validación emocional y la presión por el rendimiento pueden profundizar esta respuesta de frustración y desaliento.

En este contexto, la actitud favorable por sí sola no garantiza la adquisición efectiva de competencias. Se requiere que esta disposición se traduzca en acción persistente, lo cual solo es posible si se acompaña de habilidades emocionales, estrategias metacognitivas y un entorno que facilite el afrontamiento saludable de la dificultad.

Por tanto, el reto institucional no radica únicamente en fomentar una actitud positiva hacia el estudio, sino en evitar que dicha actitud se vea erosionada por la sobrecarga emocional no gestionada. Para ello, es urgente implementar estrategias de intervención psicoeducativa, tales como talleres sobre autorregulación emocional, manejo de la frustración, entrenamiento en resiliencia y técnicas de afrontamiento activo. Además, los docentes deben ser capacitados en competencias socioemocionales que les permitan identificar signos de desregulación emocional, ofrecer contención y redirigir hacia servicios de apoyo cuando sea necesario.

Finalmente, este análisis permite concluir que la actitud académica del estudiantado, aunque en términos generales es sólida y orientada al aprendizaje autónomo, enfrenta tensiones internas que deben ser abordadas si se desea fortalecer la construcción de competencias académicas profundas y sostenibles. La universidad debe concebir el desarrollo actitudinal no solo como una meta académica, sino como una dimensión emocional del aprendizaje que requiere acompañamiento, escucha y estrategias de intervención clínica y pedagógica integradas.

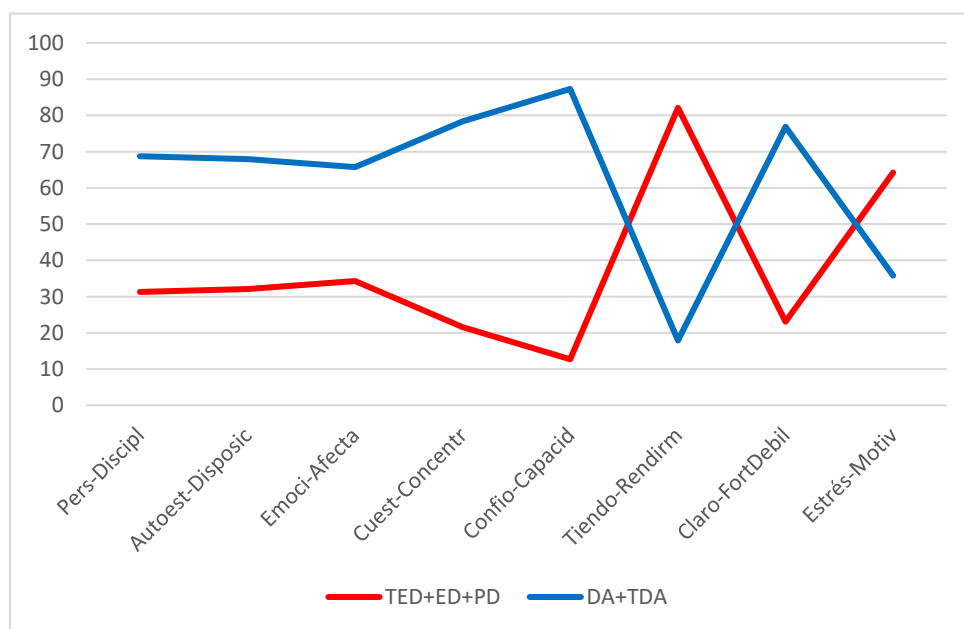
Incidencia de los factores externos e internos en la motivación y actitud del estudiantado

El análisis de los factores internos que influyen en la motivación y la actitud frente al aprendizaje revela una dimensión crítica del perfil psicoeducativo del estudiantado universitario. A diferencia de los factores motivacionales y actitudinales, que mostraron indicadores predominantemente positivos, esta dimensión pone en evidencia serias dificultades emocionales y cognitivas que inciden directamente en la persistencia académica, la concentración y la autopercepción de competencia.

Factores internos: vulnerabilidad emocional, autoeficacia debilitada y riesgo de desmotivación

Figura 6

Factores internos



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos obtenida

Uno de los datos más alarmantes proviene del ítem “Cuando no entiendo algo, tiendo a rendirme”, el cual alcanzó un 85% de respuestas positivas. Este resultado indica que una proporción significativa del estudiantado manifiesta una baja tolerancia a la incomprensión y una tendencia a la evitación ante la dificultad, lo que constituye una barrera importante para el

aprendizaje profundo. Desde la psicología del aprendizaje, esta conducta puede interpretarse como un patrón de desesperanza aprendida, en la que el estudiante, al no percibir resultados inmediatos o claridad conceptual, opta por retirarse emocional y cognitivamente de la tarea.

Este hallazgo se asocia estrechamente con lo planteado por Albert Bandura (1986) en su teoría de la autoeficacia, donde se establece que las creencias del individuo sobre su capacidad para resolver tareas influyen directamente en la motivación, el esfuerzo y la resiliencia ante el fracaso. En este caso, la alta tendencia a "rendirse" ante el no saber sugiere una autoimagen académica frágil y un bajo nivel de autoeficacia percibida. Este perfil, si no se aborda, puede derivar en conductas de evitación, procrastinación, ansiedad de desempeño e incluso abandono académico.

El impacto de los procesos emocionales sobre el aprendizaje se refuerza en el ítem *"Me cuesta concentrarme cuando estoy preocupado/a"*, con un 78% de acuerdo o total acuerdo. Este dato evidencia que la interferencia emocional sobre las funciones cognitivas superiores, como la atención y la concentración, es una constante entre los estudiantes. En términos clínicos, este patrón es típico de estudiantes que experimentan sobrecarga emocional o estados de ansiedad persistente, afectando no solo su rendimiento académico inmediato, sino también su capacidad de planificación, organización y autorregulación.

Por su parte, el ítem *"El estrés académico reduce mi motivación para estudiar"* obtuvo un 82% de aprobación, consolidando el perfil de un estudiantado que experimenta niveles significativos de agotamiento emocional y mental. El estrés, entendido como la respuesta fisiológica y psicológica ante demandas percibidas como desbordantes, se vuelve perjudicial cuando es constante y no existen mecanismos adaptativos de afrontamiento. La literatura en psicología clínica y educativa identifica este tipo de estrés como estrés académico crónico, el cual puede derivar en cuadros de ansiedad, desmotivación, somatización y baja autoestima.

Desde una perspectiva integradora, estos tres indicadores revelan que el estudiantado universitario (perteneciente a estas carreras), pese a sus buenas disposiciones motivacionales y actitudinales, carece de herramientas emocionales suficientes para sostener el esfuerzo

académico cuando las condiciones se tornan complejas o exigentes. Este desbalance entre disposición y capacidad adaptativa representa un riesgo importante, ya que las emociones no gestionadas actúan como fuerzas desorganizadoras que limitan el despliegue del potencial académico.

Las implicaciones para la práctica universitaria son profundas. En primer lugar, se vuelve indispensable el diseño de estrategias institucionales de acompañamiento psicoeducativo, que incluyan:

- Intervenciones clínicas breves orientadas a la gestión del estrés, el manejo de la ansiedad y la tolerancia a la frustración.
- Talleres de entrenamiento en autoeficacia académica, basados en experiencias de éxito progresivas y reforzamiento positivo.
- Programas de atención plena (mindfulness), que han demostrado eficacia en la mejora de la concentración, la autorregulación emocional y la reducción del estrés.
- Espacios seguros de escucha activa y contención emocional, ya sea mediante consejerías estudiantiles, círculos de bienestar o acompañamiento entre pares.

De igual forma, se requiere una formación docente en competencias socioemocionales, para que el profesorado pueda reconocer signos de desregulación emocional, generar climas de aula protectores y canalizar oportunamente a los estudiantes hacia los recursos disponibles. Esta línea de acción resulta especialmente urgente en el modelo de educación semipresencial, donde las oportunidades de observar y atender los estados emocionales de los estudiantes son más limitadas.

En conclusión, los factores internos evidenciados en esta investigación apuntan a una necesidad urgente de **transversalizar la educación emocional** dentro del modelo educativo universitario. El rendimiento académico no puede ser comprendido ni fortalecido al margen de las emociones, y mucho menos cuando estas operan como limitantes invisibles pero profundamente determinantes. Apostar por el desarrollo de competencias emocionales no solo

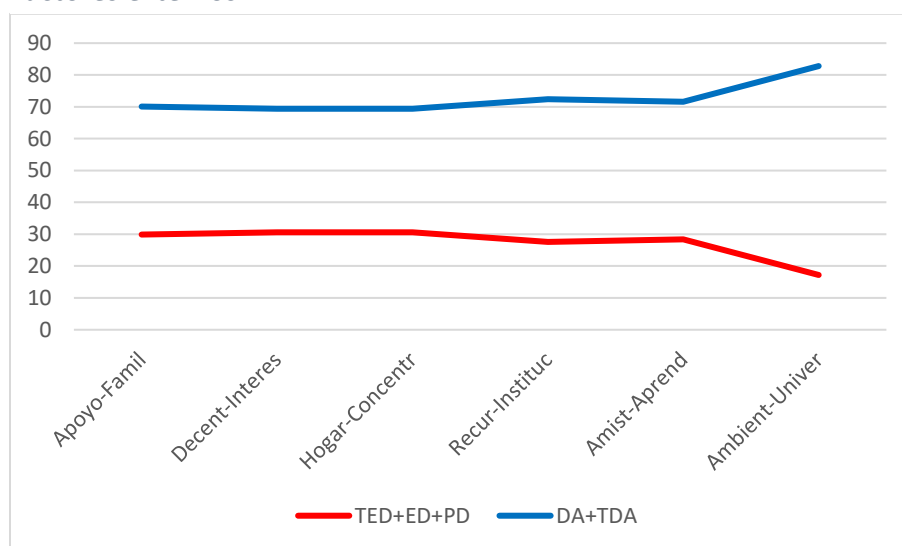
mejora la experiencia académica, sino que potencia el bienestar psicológico, la permanencia estudiantil y el éxito formativo integral.

Factores externos

El análisis de los factores externos asociados a la motivación y actitud del estudiantado universitario pone en evidencia la importancia de las redes de apoyo en la construcción de trayectorias académicas sólidas. En este caso, se evaluaron tres dimensiones clave del entorno inmediato: la familia, el cuerpo docente y los pares, cuyas influencias (aunque desiguales) resultan determinantes en la experiencia universitaria.

Figura 7

Factores externos



Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Uno de los hallazgos más consistentes se encuentra en el ítem *“El apoyo emocional de mi familia influye positivamente en mi actitud académica”*, que obtuvo un 80% de respuestas positivas. Este resultado confirma el valor del sistema familiar como sostén emocional, motivacional y protector, particularmente en contextos donde el acceso a la educación superior representa un proyecto compartido de superación y movilidad social. Para muchos estudiantes,

el respaldo afectivo de la familia no solo favorece el compromiso académico, sino que también proporciona estabilidad psicosocial frente a las exigencias del entorno universitario. Sin embargo, el 20% restante que no cuenta con este respaldo constituye una población potencialmente vulnerable, que puede experimentar sentimientos de aislamiento, sobrecarga emocional o carencia de sentido de pertenencia.

En contraste, la relación con el entorno institucional muestra indicadores menos alentadores. El ítem *“Siento que mis docentes se interesan por mi proceso de aprendizaje”* recibió una aprobación del 65%, lo que sugiere que, si bien existe una mayoría que percibe cierto nivel de acompañamiento por parte del cuerpo docente, una proporción significativa (35%) no se siente vista ni reconocida en su trayecto académico. Este dato debe ser tomado con especial atención, ya que el vínculo pedagógico constituye uno de los principales factores protectores contra la desmotivación, el fracaso académico y el abandono universitario.

La percepción de las y los estudiantes respecto al interés docente puede estar mediada por diversos factores: estilos de enseñanza centrados en la transmisión de contenidos sin interacción significativa, escasa retroalimentación personalizada, o una cultura institucional que privilegia la productividad sobre la relación. Desde una mirada clínica y educativa, la ausencia de vínculo con las figuras académicas puede provocar desafección emocional, disminución del sentido de propósito y menor implicación con las tareas de aprendizaje.

Por último, el ítem *“Mis amistades influyen en la forma en que valoro el aprendizaje”* recibió un 52% de respuestas afirmativas, mostrando una división evidente en la influencia de los pares. Este hallazgo apunta a que las dinámicas grupales y los entornos de socialización entre estudiantes no siempre son propicios para fortalecer la actitud académica. Es posible que algunos entornos estudiantiles reproduzcan conductas de desinterés, distracción o banalización del proceso formativo, especialmente en instituciones donde la vida universitaria no se acompaña de espacios de convivencia con propósito académico o comunitario.

Este panorama cobra especial sentido cuando se analiza desde el modelo ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979), el cual plantea que el comportamiento y

aprendizaje del individuo están influenciados por un entramado complejo de sistemas interconectados. En este caso, los microsistemas (familia, docentes, pares) actúan como escenarios inmediatos de socialización, y su nivel de cohesión, afectividad y orientación al logro incide directamente en la motivación del estudiante. Cuando estos sistemas no generan sentido, conexión o reconocimiento, se debilita la implicación subjetiva del estudiante con su proceso educativo, abriendo la puerta a la indiferencia, la desmotivación o incluso al abandono.

Ante estos desafíos, las instituciones de educación superior deben fortalecer las condiciones relacionales del proceso formativo, no como un complemento, sino como una condición estructural del aprendizaje significativo. Algunas acciones clave en esta dirección incluyen:

- Seguir fortaleciendo el departamento de bienestar estudiantil y las mentorías de éxito para seguir acompañando de manera cercana y sistemática al estudiantado durante su trayectoria universitaria.
- Capacitar al cuerpo docente en pedagogías relacionales, que integren la dimensión emocional y vincular en el acto educativo.
- Promover actividades extracurriculares de sentido comunitario, que fortalezcan la identidad institucional, el compromiso colectivo y el desarrollo de valores compartidos.

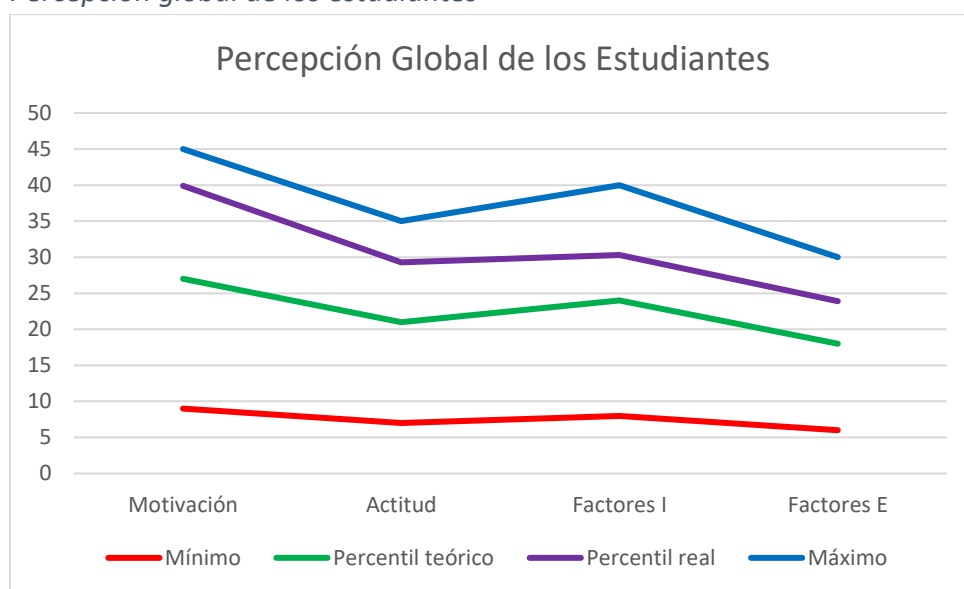
En suma, los factores externos analizados revelan que el éxito académico no depende exclusivamente de las capacidades individuales, sino que está profundamente condicionado por el entramado de relaciones significativas que rodean al estudiante. Por ello, una universidad que aspire a formar personas integrales debe priorizar el cuidado de sus vínculos tanto como la excelencia de sus contenidos, generando entornos emocionalmente seguros, inclusivos y motivadores, donde cada estudiante se sienta acompañado en su proceso de aprender y de ser.

Perfil global de la percepción de los estudiantes

La comprensión integral del estudiantado universitario, desde una perspectiva clínica y educativa, exige analizar no solo los indicadores de rendimiento académico, sino también las variables motivacionales, actitudinales, emocionales y contextuales que configuran la experiencia de aprendizaje. La presente triangulación de resultados empíricos, marcos teóricos y análisis por factores revela una estructura psicoeducativa compleja, marcada por importantes fortalezas y algunas debilidades que requieren intervención.

Figura 8

Percepción global de los estudiantes



Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Motivación hacia el aprendizaje: metas personales, autodeterminación y sentido vital

El primer factor evidencia una, centrada en el logro de metas personales y profesionales. El 90% del estudiantado declara esforzarse en sus estudios para alcanzar sus metas de vida, lo cual posiciona al proyecto académico como un eje estructurante del sentido vital. Esta motivación, al alinearse con los postulados de la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci & Ryan, 2000), favorece el compromiso sostenido, el aprendizaje profundo y el bienestar psicológico.

No obstante, esta fuerza motivacional no se encuentra completamente apuntalada por factores extrínsecos o por redes de validación emocional consistentes. La motivación derivada del éxito parental apenas alcanza un 45%, y la influencia de las expectativas familiares llega al 70%. Estos datos pueden interpretarse como una señal de distanciamiento generacional o carencia de referentes profesionales sólidos en el entorno familiar. También puede reflejar el deseo de construir una identidad propia, desvinculada de mandatos externos.

Desde una mirada clínica, esta combinación sugiere una estructura motivacional autónoma, pero posiblemente vulnerable a la frustración si no se acompaña de entornos que sostengan emocionalmente el esfuerzo. El estudiantado posee un alto sentido de propósito, pero no siempre encuentra en su entorno cercano el reflejo o el respaldo de ese impulso. Esto plantea la necesidad de reforzar los programas de orientación vocacional y mentoría institucional para fortalecer la coherencia entre propósito, motivación y contención.

Actitud frente al aprendizaje: responsabilidad, autonomía y fragilidad emocional

El segundo factor confirma una actitud ampliamente favorable hacia el aprendizaje. El 88% de los estudiantes reconoce el aprendizaje como una responsabilidad personal y el 75% se identifica con el aprendizaje autónomo e investigativo. Esta disposición responde a una autoimagen académica positiva y una apropiación del rol estudiantil activa, factores que se alinean con enfoques pedagógicos centrados en el estudiante y el desarrollo del pensamiento crítico.

Sin embargo, se evidencia una contradicción estructural: un 60% de los encuestados admite frustrarse fácilmente cuando no logra comprender un tema. Esta combinación de actitud positiva con dificultades en la gestión emocional ante el error sugiere una brecha entre el deseo de aprender y la capacidad de sostener el esfuerzo frente al desafío. Desde la psicología clínica, esta dinámica apunta a la presencia de distorsiones cognitivas (como pensamientos dicotómicos o autocríticos) y a un bajo umbral de tolerancia a la frustración.

Esta fragilidad emocional puede limitar la consolidación de competencias clave para el nivel universitario, como la perseverancia, el pensamiento flexible y el afrontamiento activo. La actitud por sí sola no garantiza el aprendizaje si no se acompaña de estrategias metacognitivas y emocionales que permitan transitar el conflicto cognitivo sin desregulación. Por tanto, el perfil estudiantil requiere ser fortalecido con herramientas que transformen esa actitud favorable en desempeño efectivo.

Factores internos: interferencia emocional, autoimagen académica y riesgo de abandono

El tercer factor representa el núcleo crítico del perfil psicoeducativo del estudiantado. Los indicadores muestran niveles preocupantes de interferencia emocional en el proceso de aprendizaje: el 85% de las y los estudiantes tiende a rendirse cuando no comprende un tema, el 78% reconoce que la preocupación afecta su concentración, y el 82% señala que el estrés académico reduce su motivación.

Estos datos evidencian una estructura emocional frágil, saturada por la presión académica y carente de estrategias eficaces de regulación. Desde la teoría de la autoeficacia de Bandura (1986), esta baja percepción de capacidad frente a la dificultad favorece conductas de evitación, procrastinación y abandono, configurando un ciclo vicioso que erosiona tanto el rendimiento como el bienestar psicológico.

Desde el punto de vista clínico, estamos ante estudiantes que, aunque motivados, no cuentan con un repertorio interno de afrontamiento suficiente para sostenerse ante la complejidad del aprendizaje universitario. Es posible que experiencias previas de fracaso, estilos de crianza exigentes o falta de entrenamiento emocional hayan moldeado una autoimagen académica frágil, dependiente del éxito inmediato y vulnerable al error.

Este hallazgo debe ser tomado como un llamado urgente a implementar programas institucionales de acompañamiento emocional, gestión del estrés, y resiliencia académica. El riesgo no radica únicamente en el bajo rendimiento, sino en la posible cronificación del malestar, la deserción silenciosa o el deterioro de la salud mental si no se interviene de manera oportuna.

Factores externos: soporte familiar, relación docente y clima institucional

El análisis del cuarto factor sugiere que el entorno del estudiante cumple un papel ambiguo. Por un lado, el apoyo emocional familiar es ampliamente valorado, con un 80% que lo reconoce como influyente positivamente en su actitud académica. Este dato es especialmente relevante en contextos donde la educación representa una estrategia de movilidad social o redención colectiva. La familia funciona como nodo afectivo y fuente de sentido, aun cuando sus referentes académicos sean limitados.

Desde la perspectiva del *modelo ecológico de Bronfenbrenner* (1979), estos datos alertan sobre un entorno micro que no ofrece una red protectora ni generadora de sentido para una proporción importante del estudiantado. La ausencia de vínculos significativos debilita la motivación, propicia la desconexión emocional con el aprendizaje y aumenta la probabilidad de aislamiento académico.

Por tanto, el sistema universitario debe invertir en prácticas que fomenten la comunidad, la tutoría horizontal, los círculos de diálogo y una pedagogía relacional que reconozca al estudiante como sujeto integral. Las relaciones interpersonales no son accesorias al rendimiento académico; son su sostén y catalizador.

9. Conclusiones

El estudio revela que el estudiantado evaluado presenta niveles elevados de motivación intrínseca y actitudes mayoritariamente positivas hacia el proceso de aprendizaje. Este hallazgo se refleja de manera consistente en el ítem que vincula el esfuerzo académico con la proyección profesional, donde el 90% de los estudiantes declara esforzarse porque desea alcanzar sus metas personales. Esta motivación interna se configura como un eje estructurante del proyecto de vida de los estudiantes y actúa como un motor potente de implicación académica.

Desde un enfoque teórico, este patrón se alinea con la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci & Ryan, 2000), que sostiene que cuando la conducta se orienta por metas personales y significativas, los niveles de bienestar y persistencia aumentan considerablemente. La existencia de un propósito académico claramente identificado es una condición protectora frente a la deserción, el aburrimiento o la superficialidad del aprendizaje.

Asimismo, el 88% de los estudiantes reconoce el aprendizaje como una responsabilidad personal, y un 75% prefiere métodos de aprendizaje autónomos como la investigación independiente. Esta actitud indica un perfil académico que valora la autoformación, el pensamiento crítico y la autorregulación, habilidades clave en la educación universitaria del siglo XXI.

Sin embargo, esta fortaleza motivacional y actitudinal no es homogénea ni suficiente por sí sola. Los datos muestran matices que revelan dependencia parcial del entorno socioafectivo, como el hecho de que solo el 45% se siente motivado por el éxito profesional de sus padres. Esto puede estar asociado a contextos familiares con escaso capital académico, o bien a la búsqueda de una identidad autónoma, donde los estudiantes desean construir su camino sin reproducir modelos familiares previos. Además, un 30% de los estudiantes no se siente motivado por las expectativas familiares, lo cual evidencia una fractura en el soporte emocional y motivacional del hogar.

En síntesis el estudiantado posee una estructura motivacional sólida, orientada al logro y con una actitud de compromiso personal hacia el aprendizaje, pero que requiere ser complementada con estrategias institucionales que fortalezcan el vínculo entre propósito, contención emocional y pertenencia académica.

Del conjunto de factores evaluados, se identifica con claridad que los factores emocionales internos constituyen la variable más determinante y también la más crítica en la adquisición de aprendizajes. Las cifras reflejan una fuerte carga de estrés, ansiedad y desregulación emocional en el proceso formativo. Un 85% de los estudiantes manifiesta que tiende a rendirse cuando no comprende un tema, el 78% indica que la preocupación interfiere en su concentración, y el 82% señala que el estrés académico disminuye su motivación.

Estas cifras son alarmantes no solo por su magnitud, sino por su convergencia. Juntas configuran un perfil emocional marcado por la saturación afectiva, la baja tolerancia al error y la dificultad para sostener el esfuerzo frente a la complejidad cognitiva. Desde la perspectiva clínica, estos indicadores reflejan procesos de fragilidad emocional no atendida, ausencia de habilidades de autorregulación y posibles estilos atribucionales negativos (por ejemplo, vincular el fracaso a una incapacidad personal permanente).

Estos patrones pueden derivar en conductas de evitación académica, procrastinación, aislamiento o, en casos más graves, en cuadros de ansiedad de desempeño o abandono del proyecto universitario. Además, evidencian un desequilibrio entre el deseo de aprender y los recursos internos para sostener ese deseo. Es decir, la motivación está presente, pero sin un andamiaje emocional sólido que la respalde.

En términos pedagógicos, esta situación compromete la calidad del aprendizaje y el desarrollo de competencias académicas clave. El esfuerzo no sostenido, la frustración no procesada y la falta de resiliencia afectan directamente la profundidad con la que se construye el conocimiento. Por ello, se concluye que la variable emocional interna es la que ejerce mayor peso sobre la experiencia educativa del estudiantado y, por tanto, debe ser el principal eje de intervención institucional.

Las percepciones recogidas en el estudio permiten comprender por qué el factor emocional emerge con tanta fuerza en el perfil del estudiantado. En primer lugar, los estudiantes se describen a sí mismos como personas que se frustran fácilmente, que pierden la concentración cuando están preocupados y que abandonan la tarea cuando no entienden un tema. Estas autoevaluaciones reflejan una autoimagen académica frágil, posiblemente moldeada por experiencias previas de fracaso, expectativas externas rígidas o escasa formación en habilidades de afrontamiento.

En segundo lugar, las percepciones sobre el entorno revelan que no todos los estudiantes se sienten acompañados o comprendidos por su contexto institucional. Aunque el 80% percibe apoyo emocional en su familia, apenas el 65% siente que sus docentes se interesan por su proceso de aprendizaje, y solo el 52% percibe una influencia positiva de sus amistades en relación con el estudio. Estas cifras revelan que el entorno social e institucional no siempre provee una red de soporte emocional y motivacional sólida, lo que puede agravar los efectos del malestar individual.

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el desarrollo académico ocurre dentro de sistemas interrelacionados. Si el microsistema (familia, aula, amistades) no contiene emocionalmente al estudiante, la experiencia universitaria se convierte en un escenario de exigencia sin sostén, generando estrés, desmotivación y desconexión emocional.

En consecuencia, se concluye que la predominancia del factor emocional no es solo producto de características personales, sino también de una arquitectura institucional que aún no garantiza espacios seguros para el error, el acompañamiento afectivo o la validación del esfuerzo. Esta situación exige rediseñar estrategias pedagógicas y de bienestar institucional que integren lo emocional como parte constitutiva del proceso de aprender.

10. Recomendaciones

Se recomienda a:

Vicerrectoria académica

Se recomienda que tome en consideración incorporar de forma sistemática y transversal en la asignatura sello *Liderazgo e inteligencia emocional* espacios reflexivos y talleres vivenciales, enfocados en las dinámicas subjetivas que influyen en el proceso de aprendizaje del estudiantado. Estas actividades deben permitir la exploración de emociones asociadas al estrés académico, la frustración ante el error y la autoimagen académica, promoviendo el desarrollo de habilidades psicoemocionales clave para enfrentar los desafíos de la vida universitaria.

En este sentido, se sugiere integrar contenidos orientados al entrenamiento en mindfulness o atención plena, regulación emocional, identificación de distorsiones cognitivas, y construcción de la autoeficacia. Estas herramientas contribuirán al fortalecimiento de la resiliencia, la tolerancia al error, la gestión de la ansiedad académica y la consolidación del compromiso personal con el aprendizaje.

Esta propuesta no solo responde a los hallazgos del estudio (donde el factor emocional interno se identifica como el más determinante en la experiencia educativa), sino que también potencia el rol formativo de la asignatura *Taller de Crecimiento Personal* como un espacio estratégico para prevenir el abandono, fomentar el bienestar estudiantil y humanizar el acompañamiento docente desde una pedagogía del cuidado.

Al departamento de Bienestar Estudiantil

Diseñar un programa estructurado de intervención psicoeducativa que aborde las principales barreras emocionales detectadas en esta investigación, como la frustración ante el error, la ansiedad académica, la desmotivación y la baja tolerancia al estrés. Es fundamental que este programa incluya talleres de carácter lúdico y vivencial, que combinen dinámicas participativas, juegos cooperativos, dramatizaciones, ejercicios de atención plena, estrategias de autorregulación emocional y experiencias de reflexión grupal.

Este enfoque experiencial favorece el aprendizaje significativo, facilita la expresión emocional, promueve el vínculo entre pares y permite interiorizar herramientas de afrontamiento de forma práctica, creativa y cercana a la realidad estudiantil. La evidencia en psicología educativa sugiere que los espacios vivenciales aumentan el impacto emocional y cognitivo de las intervenciones, especialmente en jóvenes adultos, al movilizar tanto la dimensión racional como afectiva del aprendizaje.

Incorporar estos talleres dentro del programa regular del semestre (como parte de un calendario preventivo) contribuirá no solo a mejorar el bienestar subjetivo del estudiantado, sino también a potenciar sus niveles de motivación, resiliencia y sentido de pertenencia institucional.

Para las Coordinaciones de las carreras de Psicología y de Relaciones Internacionales y Comercio Internacional

Fortalecer el desarrollo integral del estudiantado a través de estrategias formativas que integren el componente socioemocional como eje transversal de la vida universitaria. Se recomienda incorporar, dentro del plan académico extracurricular, talleres vivenciales, lúdicos y reflexivos enfocados en el manejo del estrés, la frustración, la autoconfianza y el proyecto de vida, adaptados al perfil profesional de cada carrera.

En el caso de Psicología, se sugiere profundizar en espacios donde los estudiantes exploren su bienestar emocional desde una perspectiva formativa, ética y terapéutica, reconociendo que el ejercicio profesional requiere una sólida conciencia personal y autocuidado constante. Para Relaciones Internacionales y Comercio Internacional, se recomienda enfocar estas experiencias en la formación de competencias blandas como resiliencia, gestión de emociones en escenarios complejos, trabajo colaborativo y liderazgo consciente, fundamentales para su desempeño global.

Asimismo, es clave construir ambientes académicos relacionales y empáticos, donde los estudiantes sientan que sus emociones, esfuerzos y procesos son validados. Esto puede lograrse mediante mecanismos de tutoría entre pares, asesorías personalizadas, y actividades que

fomenten el sentido de comunidad y pertenencia. Las coordinaciones deben también mantener una comunicación fluida con el Departamento de Bienestar Estudiantil, para coordinar acciones conjuntas de acompañamiento y prevención del malestar emocional en momentos críticos del ciclo formativo.

Para el estudiantado

Participar en espacios de diálogo, tutoría o mentoría entre pares, no solo desde la lógica académica, sino también como una oportunidad de intercambio emocional y vivencial, donde se puedan compartir estrategias reales, relatar experiencias de fracaso y superación, y fortalecer la conexión humana como recurso protector frente al estrés. Estas experiencias no solo brindan contención, sino que desarrollan la empatía, el sentido de comunidad y la motivación compartida.

11. 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)
- 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)
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Autores varios. (2024). *El impacto de la motivación en el aprendizaje de la educación: Revisión sistemática*. *Revista Científica Ciencia Latina*, 8(2), 231–247. https://doi.org/10.37811/cl_rc.v8i2.6919
- Babbie, E. R. (2010). *The practice of social research* (12th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Best, J. W. (1970). *Research in education* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). La Muralla.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brophy, J. E. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). Routledge.

- Cliffor, J. H. C., & Jarquín, R. F. M. (2023). *Sistema de evaluación para el aprendizaje en educación media nicaragüense desde un modelo por competencia*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Consejo Nacional de Universidades (CNU). Recuperado de <https://repositorio.cnu.edu.ni/>
- Dankhe, G. L. (1986). *La investigación social en el mundo real*. Trillas.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.

Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. CECSA.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

Larrea, E., Pérez Frías, H. L., Aldáz Mejía, O. B., & Criollo Yucailla, R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 9(36), 14–33. <https://doi.org/10.32351/rca.v9.36.1146>

McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116–125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, R., & Linnenbrink-García, L. (Eds.). (2012). *Handbook of emotions in education*. Routledge.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299–323. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. In *Handbook of social and emotional learning* (pp. 33–50). Guilford Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones* (3.ª ed.). Pearson Educación.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones* (3.ª ed.). Pearson Educación.
- Tobón, S. (2013). *Las competencias en la educación superior: análisis y propuestas*. Ecoe Ediciones.
- Tünnermann Bernheim, C., & de Zubiría, S. (2014). *La universidad latinoamericana ante los desafíos del siglo XXI*. UNESCO-IESALC.
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). (2021). *Hábitos de estudio, motivación académica, actividades, estrategias de aprendizaje y su relación con el fracaso académico en estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19*. Repositorio Institucional UNAN-Managua. Recuperado de <https://repositorio.unan.edu.ni/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 301–322). Routledge.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301–322). Routledge.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91–120). Academic Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.ª ed.). Pearson Educación.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.ª ed.). Pearson Educación.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zabalza, M. A. (2012). *El aprendizaje basado en competencias: ¿qué hay de nuevo?* Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 19–42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6108>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge.

12. Apéndice

Apéndice A

Cartas de solicitud para validación del equipo de expertos para la aplicación del instrumento de investigación.

Managua, 20 de marzo de 2025

Estimada maestra **MSc. Juana Patricia Baltodano**,

La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez de contenido del instrumento de recolección de datos (encuesta tipo Likert) a ser aplicado en el estudio denominado: **"Motivación y actitud frente al aprendizaje: factores claves para el desarrollo de competencias académicas"**.

Maestra Baltodano, su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas en relación con los objetivos, variables e indicadores, así como la redacción de las mismas.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, se despide de usted,

Atentamente,

Eduardo Francisco Navarrete López

José Jesús Mendoza Casanova


D.C. Patricia Baltodano Rodríguez
PSICÓLOGA CLÍNICA
MSC. EN SALUD PÚBLICA
COD. MINSU 17262
20.03.2025

Validación – aprobación - del equipo de expertos para la aplicación del instrumento de investigación.

Fecha: 20/03/2025

Nombre de los autores:

MSc. Eduardo Francisco Navarrete López

PhD. José Jesús Mendoza Casanova

Revisión No.: 1

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

2. Pertinencia de las preguntas con las variables:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con los indicadores:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

4. Redacción de las preguntas:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

Valoración global del instrumento:

	Instrumento
Aprobado	
Pendiente	
Rechazado	
Venir a comité	

Lic. Patricia Baltodano Rodríguez
 PSICÓLOGA CLÍNICA
 MSC. EN SALUD PÚBLICA
 COD. MINSU 17262

MSC. Juana Patricia Baltodano, Psicóloga

Centro de Investigaciones y Estudios de la Salud, CIES UNAN-Managua

Experta en Salud Pública

Email: jbaltodano7@unica.edu.ni

Móvil: +505 87421693

Apéndice B

Cartas de solicitud para validación del equipo de expertos para la aplicación del instrumento de investigación.

Managua, 20 de marzo de 2025

Estimado maestro PhD. Antonio Parajón Guevara,

La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez de contenido del instrumento de recolección de datos (encuesta tipo Likert) a ser aplicado en el estudio denominado: **"Motivación y actitud frente al aprendizaje: factores claves para el desarrollo de competencias académicas"**.

Doctor Parajón, su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas en relación con los objetivos, variables e indicadores, así como la redacción de las mismas.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, se despide de usted,

Atentamente,

Eduardo Francisco Navarrete López
José Jesús Mendoza Casanova

Recibido
20/03/25

Validación – aprobación - del equipo de expertos para la aplicación del instrumento de investigación.

Fecha: 20/03/2025

Nombre de los autores:

MSc. Eduardo Francisco Navarrete López

PhD. José Jesús Mendoza Casanova

Revisión No.: 1

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

2. Pertinencia de las preguntas con las variables:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con los indicadores:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

4. Redacción de las preguntas:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

Valoración global del instrumento:

	Instrumento
Aprobado	✓
Pendiente	
Rechazado	
Venir a comité	



PhD. Antonio Parajón Guevara

Universidad de Valencia, España

Experto en Investigación y Diseño de Instrumentos

Email: ramon.a.parajon@uv.es

Móvil: +505 81028262

Apéndice C

Instrumento de investigación – formato Word – aplicado en formato de Google form.

UNIVERSIDAD CATÓLICA REDEMPTOIRS MATER CIENCIAS SOCIALES, PERIODISMO Y INFORMACIÓN

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES INSTRUCTIVO

Estimado estudiante, en el contexto de desarrollo del año académico 2025, estamos aplicando esta encuesta con el objetivo de obtener información sobre la **“motivación y actitud frente al aprendizaje: factores claves para el desarrollo de competencias académicas”**, de los alumnos de las carreras de Psicología y Relaciones Internacionales y Comercio Internacional, así como su incidencia en el rendimiento académico general durante el primer trimestre de 2025.

Datos generales:

Participantes: Estudiantes de Ciencias sociales, Periodismo e Información.

Lugar: Universidad Católica Redemptoris Mater.

Fecha: marzo de 2025

Investigador: Equipo de Dirección de Investigación e Innovación

No. Lista: _____

Sexo: _____

Promedio General: _____

Categorías de respuestas:

- Totalmente en desacuerdo (1)
- En desacuerdo (2)
- Parcialmente en desacuerdo (3)
- De acuerdo (4)
- Totalmente de acuerdo (5)

No.	Ítems	Categoría				
		1	2	3	4	5
Factor 1: Motivación hacia el aprendizaje						
1	Me esfuerzo en mis estudios porque quiero lograr mis metas profesionales.					
2	Me interesa aprender los temas de mi carrera porque los considero útiles.					
3	El éxito profesional de mis padres me motiva a superarme académicamente.					
4	Me siento motivado/a cuando mis docentes reconocen mi desempeño.					
5	Estudio porque deseo ser una persona preparada en mi área profesional.					
6	Me resulta estimulante enfrentar nuevos contenidos académicos.					
7	Cuando obtengo buenos resultados académicos, me siento motivado/a a seguir aprendiendo.					
8	Me esfuerzo en mis estudios porque quiero cumplir las expectativas de mi familia.					
9	El aprendizaje me genera satisfacción personal.					
Factor 2: Actitud hacia el aprendizaje						
10	Considero el aprendizaje como una responsabilidad personal.					
11	Estoy dispuesto/a a enfrentar desafíos académicos para mejorar mis capacidades.					
12	Me involucro activamente en las clases porque me interesa aprender.					
13	Me gusta reflexionar sobre lo que aprendo y aplicarlo a nuevas situaciones.					
14	Mantengo una actitud positiva frente a las evaluaciones académicas.					
15	Me frustró fácilmente cuando no logro entender un tema (inversa).					
16	Prefiero aprender de manera autónoma, investigando por mi cuenta.					
Factor 3: Factores internos que influyen en la motivación y actitud						
17	Me considero una persona disciplinada en mis hábitos de estudio.					
18	Mi nivel de autoestima influye en mi disposición para aprender.					
19	Mis emociones afectan mi rendimiento académico.					
20	Me cuesta concentrarme cuando estoy preocupado/a.					
21	Confío en mis capacidades para aprender cosas nuevas.					
22	Cuando no entiendo algo, tiendo a rendirme (inversa).					

23	Tengo claridad sobre mis fortalezas y debilidades académicas.					
24	El estrés académico reduce mi motivación para estudiar.					
Factor 4: Factores externos que influyen en la motivación y actitud						
25	El apoyo emocional de mi familia influye positivamente en mi actitud académica.					
26	Siento que mis docentes se interesan por mi proceso de aprendizaje.					
27	El ambiente de mi hogar favorece la concentración para estudiar.					
28	La disponibilidad de recursos académicos en mi institución mejora mi motivación.					
29	Mis amistades influyen en la forma en que valoro el aprendizaje.					
30	El ambiente en la universidad facilita el desarrollo de una actitud positiva hacia el estudio.					

¡Muchas gracias!