

Aprendizaje activo y motivación al logro escolar en estudiantes universitarios

Active learning and achievement motivation in university students

1*Pedro Moreno-Badajós, 1Adriana Cecilia Avelar-Dueñas, 1Oscar Zúñiga-Sánchez,

1Fernando Franco-Barraza

¹Centro Universitario de los Lagos, Universidad de Guadalajara. Av. Enrique Díaz de León No. 1144, Colonia Paseos de la Montaña, C. P. 47460, Lagos de Moreno, Jalisco, México. Correos electrónicos: pedro.moreno@academicos.udg.mx; adriana.avelar@academicos.udg.mx; oscar.zunigas@academicos.udg.mx; fernando.franco@academicos.udg.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2523-5685>; <https://orcid.org/0000-0002-8775-925X>; <https://orcid.org/0000-0003-2805-1961>; <https://orcid.org/0000-0002-7274-9833>

*Autor de correspondencia.

Recibido: 23 de septiembre de 2025

Aceptado: 3 de diciembre de 2025

Publicado: 30 de enero de 2026

<https://doi.org/10.33064/iycuua2026978487>

e8487

RESUMEN

Este estudio examinó la relación entre el aprendizaje activo y la motivación de logro académico en estudiantes universitarios. Se aplicaron el Active Learning Strategies Inventory y la Escala Atribucional de Motivación de Logro a una muestra de 474 estudiantes del Centro Universitario de los Lagos, de la Universidad de Guadalajara. Los resultados mostraron niveles elevados en ambas variables y una correlación fuerte, positiva y estadísticamente significativa. Estos hallazgos sugieren que el aprendizaje activo desempeña un papel crucial en el fortalecimiento de la motivación de logro, lo que resalta la importancia de integrar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante para promover un mayor desarrollo académico.

Palabras clave: Aprendizaje activo; motivación; logro; educación superior; estrategias didácticas.

ABSTRACT

This study examined the relationship between active learning and academic achievement motivation among university students. The Active Learning Strategies Inventory and the Attributional Achievement Motivation Scale were administered to a sample of 474 students from the Centro Universitario de los Lagos, University of Guadalajara. Results revealed high levels for both variables and a strong, positive, statistically significant correlation. These findings suggest that active learning plays a crucial role in strengthening achievement motivation, highlighting the importance of implementing student-centered teaching strategies to foster greater academic development.

Keywords: Active learning, motivation, achievement, higher education, teaching strategies.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las instituciones de educación superior han emprendido reformas orientadas a mejorar la calidad del aprendizaje en un contexto global competitivo. Esto implica repensar la enseñanza más allá de la transmisión de información, ya que, como señala Díaz Barriga (2019), la educación debe enriquecer la experiencia humana y posibilitar la transformación de la realidad.

En este marco, los esfuerzos por garantizar la calidad educativa se articulan con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS 4: Educación de Calidad (ONU, 2023), el Programa Sectorial de Educación (Gobierno de México, 2020) y el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara (Universidad de Guadalajara, 2023). Estos documentos impulsan la innovación educativa para un aprendizaje efectivo que asegure la adquisición de conocimientos y habilidades relevantes para el desarrollo personal y profesional. Los enfoques pedagógicos tradicionales han sido cuestionados por sus limitaciones para generar aprendizajes significativos y motivación intrínseca; en respuesta, han cobrado fuerza metodologías que fomentan el aprendizaje activo, la colaboración y la relevancia personal de los contenidos.

Así, resulta pertinente explorar cómo las metodologías activas influyen en la experiencia del estudiante. Este estudio analiza la relación entre aprendizaje activo y motivación al logro, considerando la percepción estudiantil como indicador para el mejoramiento de los procesos formativos.

El aprendizaje activo

El aprendizaje activo se ha consolidado como estrategia pedagógica esencial en la educación superior al promover la participación, el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante (Bonwell y Eison, 1991). Este enfoque lo concibe como agente central de su proceso formativo, a diferencia de los modelos centrados en la transmisión pasiva (ver Figura 1).



Figura 1. El estudiante como agente activo de su propio aprendizaje.

Fuente: Imagen propiedad de los autores del artículo.

El modelo educativo de la Universidad de Guadalajara (Universidad de Guadalajara, 2004), transdisciplinar y flexible, otorga relevancia a las metodologías activas. Aprender de manera activa implica alcanzar altos niveles de razonamiento y mantener motivación constante hacia el aprendizaje (Alomá, Crespo, González y Estévez, 2022; Zambrano, Loor, Mendoza, y Velásquez, 2024).

Diversos estudios han propuesto modelos para evaluar sus estrategias. Shroff et al. (2021) identifican cinco dimensiones:

1. Compromiso (ENG): estrategias que promueven atención, interés y persistencia, vinculadas con la motivación hacia la tarea (Great Schools Partnership, 2016).
2. Procesamiento cognitivo (CPG): tareas que exigen análisis, reflexión crítica y resolución de problemas, favoreciendo aprendizajes significativos (Dewey, 2004).
3. Orientación al aprendizaje (OTL): estrategias que fomentan la autonomía y el aprendizaje continuo, en línea con el constructivismo (Villa y Poblete, 2007).
4. Disposición para aprender (RTL): capacidad de adaptarse a diferentes contextos mediante autorregulación y motivación sostenida.
5. Orientación motivacional (MOR): interés por aprender más allá del cumplimiento de tareas, integrando metas personales, emociones y actitudes (Elliot y Dweck, 1988).

La motivación al logro académico

La motivación al logro académico es una de las variables psicoeducativas más influyentes en el rendimiento. Se entiende como el impulso interno que orienta y sostiene la conducta hacia metas de aprendizaje, superación personal o éxito académico (Wigfield y Eccles, 2002). Influye en la disposición a enfrentar retos, la autorregulación, las expectativas y el rendimiento (Schunk, Pintrich, y Meece, 2014; Ramos, Ayala, y Serpa, 2023).

Desde la psicología educacional, se ha estudiado con base en el modelo atribucional de Weiner (1985), que explica éxitos y fracasos a través de causas internas/externas, estables/inyestables y controlables/incontrolables, afectando emociones, expectativas y motivación. Manassero y Vázquez (1998) desarrollaron la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), instrumento que identifica estas causas. Estudios posteriores validaron su uso en contextos universitarios. Morales y Gómez (2009), al aplicarlo en estudiantes de ingeniería con metodologías como aprendizaje basado en problemas y colaborativo, encontraron que los logros se atribuían a interés y esfuerzo personal, potenciados por estrategias pedagógicas adecuadas.

Durán y Pujol (2013) al analizar propiedades psicométricas de la EAML, destacaron la relevancia de identificar atribuciones para comprender el rendimiento académico. Según Barca et al. (2004), el deseo de alcanzar el éxito y evitar el fracaso constituye la base de la motivación de logro. No obstante, Duda y Allison (1989) señalaron limitaciones de la teoría en contextos culturales diversos, aspecto relevante para futuros estudios dada la diversidad estudiantil.

El presente trabajo retoma el modelo de Weiner (1985) y la EAML (Manassero y Vázquez, 1998), que evalúa cinco dimensiones atribucionales:

1. *Motivación de Interés (MIT)*: atracción intrínseca por aprender, vinculada con satisfacción y curiosidad. Favorece aprendizajes duraderos al estar guiada por el interés personal (Ryan y Deci, 2000).
2. *Motivación de Tarea/Capacidad (MTC)*: percepción del éxito como resultado de habilidades y dominio de contenidos. Atribución interna y estable que refuerza la autoeficacia y expectativas positivas (Weiner, 1985; Bandura, 1997).
3. *Motivación de Esfuerzo (MEF)*: creencia en el trabajo constante como vía al éxito. Atribución interna y controlable, predictiva del rendimiento sostenido (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007).

4. *Motivación Evaluación (MEV):* influencia de calificaciones o reconocimiento institucional como incentivo. Aunque extrínseca, cumple un papel regulador relevante (Pintrich, 1999).
5. *Motivación Competencia del Profesor (MCP):* percepción de la competencia docente como factor de éxito. Un ambiente instruccional favorable refuerza la motivación y la confianza (Weiner, 1985; Fraser, 2012).

Estas dimensiones permiten una visión integral de la motivación de logro, que articula factores internos (interés, capacidad, esfuerzo) y externos (evaluación, competencia docente) en la construcción de la motivación académica.

Respecto a lo anterior, investigaciones recientes han reforzado la importancia de comprender la motivación al logro dentro de un enfoque multidimensional. Morales et al. (2019), en un estudio realizado con 155 estudiantes chilenos, demostraron que los rasgos de personalidad, el apoyo social y la motivación de logro funcionan como predictores significativos del rendimiento universitario, lo que reafirma la complejidad del fenómeno y la necesidad de abordarlo desde múltiples perspectivas.

De manera complementaria, Vílchez et al. (2022) evaluaron en Ecuador las propiedades psicométricas de la versión breve de 12 ítems de la EAML en una muestra de 512 estudiantes, proporcionando evidencia actualizada sobre su validez y utilidad en contextos latinoamericanos. Asimismo, en el nivel medio superior, Barreto Trujillo y Álvarez Bermúdez (2020) analizaron la relación entre motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato en México, encontrando que factores como el interés, el esfuerzo y la interacción con los pares se asocian positivamente con el desempeño escolar. Estos estudios fundamentan la pertinencia de analizar la motivación de logro en poblaciones diversas y justifican la elección de la EAML como instrumento central para la presente investigación.

Conexión entre aprendizaje activo y motivación al logro

Diversas investigaciones han mostrado que las estrategias de aprendizaje activo mejoran la comprensión de contenidos (Cambridge, 2019). En esta línea, De Palma et al. (2024) destacan que la motivación académica es un componente central del éxito universitario, pues se vincula directamente con la autorregulación del aprendizaje. Por su parte, Robles et al. (2024) señalan que el aprendizaje activo implica una participación directa y constante del estudiante en su proceso formativo, lo cual no solo moviliza conocimientos, sino que también propicia la construcción de saberes significativos.

La evidencia disponible muestra que las estrategias de aprendizaje activo fortalecen la motivación al incrementar el compromiso estudiantil, la participación y el rendimiento académico (Shroff et al., 2021). Actividades que demandan reflexión, colaboración y aplicación práctica generan un círculo virtuoso: el aprendizaje profundo refuerza la disposición del estudiante para perseverar, superar retos y mantener el esfuerzo incluso ante dificultades (Bellido, 2024). Este vínculo es particularmente relevante para comprender los factores que sostienen una educación superior de calidad.

Asimismo, la motivación al logro ha sido analizada en entornos de aprendizaje emergentes, como la gamificación. Murillo-Zamorano et al. (2021) encontraron que integrar elementos lúdicos en dinámicas de aprendizaje activo puede incrementar tanto el rendimiento académico como la satisfacción estudiantil, ampliando las posibilidades de intervención pedagógica.

Así pues, la literatura reciente evidencia que comprender la relación entre aprendizaje activo y motivación al logro es fundamental para diseñar experiencias educativas que no solo transmitan conocimientos, sino que impulsen a los estudiantes a involucrarse de manera autónoma, persistente y significativa con su proceso formativo. Este marco no solo orienta la discusión conceptual, sino que también sustenta el planteamiento central de este estudio, el cual busca examinar empíricamente dicha relación en un contexto universitario específico.

Objetivo

Analizar si el uso reportado de estrategias de aprendizaje activo en las asignaturas se relaciona de manera significativa con el nivel de motivación al logro académico de los estudiantes de las carreras de Administración, Psicología y Mecatrónica del Centro Universitario de los Lagos.

Pregunta

¿Existe una relación estadísticamente significativa entre el uso reportado de estrategias de aprendizaje activo y el nivel de motivación al logro académico en los estudiantes de las carreras de Administración, Psicología y Mecatrónica del Centro Universitario de los Lagos?

Hipótesis de investigación (Hi):

Existe una relación estadísticamente significativa entre el uso reportado de estrategias de aprendizaje activo y el nivel de motivación al logro académico en los estudiantes de

las carreras de Administración, Psicología y Mecatrónica del Centro Universitario de los Lagos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-correlacional, para analizar la relación entre aprendizaje activo y motivación al logro. La muestra se obtuvo en el segundo semestre de 2024 mediante muestreo no probabilístico por conglomerados, incluyendo estudiantes de distintos programas del Centro Universitario de los Lagos (CULagos), Universidad de Guadalajara.

CULagos ofrece 14 programas de pregrado en sus sedes de Lagos de Moreno y San Juan de los Lagos. La población objetivo de este estudio estuvo conformada por estudiantes de tres programas educativos: Administración, Psicología y Mecatrónica, cuya matrícula conjunta asciende a 1,018 estudiantes (Universidad de Guadalajara, 2024). La muestra final estuvo integrada por 474 participantes, lo que representa el 46.56 % de la población total: 134 de Administración, 237 de Psicología y 103 de Mecatrónica. En esta muestra, el 61 % de los estudiantes se identificó como mujer, el 37 % como hombre y el 2 % como no binario. Todos los participantes otorgaron consentimiento informado previo a la aplicación de los instrumentos descritos a continuación.

Instrumentos

Se aplicaron en línea dos cuestionarios de autoinforme. El Active Learning Strategies Inventory (ALSI) de Shroff et al. (2020) mide cinco dimensiones del aprendizaje activo: compromiso, procesamiento cognitivo, orientación al aprendizaje, disposición para aprender y orientación motivacional, mediante 20 ítems en escala Likert. Y la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vázquez (1998), basada en Weiner (1985), evalúa cinco factores: interés, capacidad, esfuerzo, evaluación y percepción del profesorado, mediante 20 ítems en diferencial semántico. Esta escala ha sido utilizada en contextos latinoamericanos, como en Morales y Gómez (2009) y Durán y Pujol (2013), quienes confirmaron su validez y confiabilidad en la población universitaria.

Análisis de datos

El análisis estadístico se realizó con SPSS V.25. Ambos instrumentos mostraron alta confiabilidad: $\alpha = .973$ (ALSI) y $\alpha = .932$ (EAML). La prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó ausencia de normalidad ($p = .000$), por lo que se aplicó correlación de Spearman para examinar la relación entre variables.

RESULTADOS

El análisis descriptivo permitió identificar las dimensiones que favorecen el aprendizaje activo y los factores que impulsan la motivación estudiantil. Asimismo, las pruebas de correlación confirmaron la relación significativa entre ambas variables e hicieron posible detectar los elementos con mayor impacto en la motivación académica. La muestra fue no probabilística, por tanto, los resultados no son generalizables.

Para la interpretación de los datos, se utilizó la escala Likert de 7 puntos, categorizada en tres niveles: bajo (1.00–2.99), medio (3.00–5.00) y alto (5.01–7.00), siguiendo la metodología de Cohen y Swerdlik (2018). Esta clasificación facilitó la organización de los resultados y permitió una visión clara de las percepciones estudiantiles.

En términos generales, los estudiantes reportaron un uso adecuado de estrategias de aprendizaje activo en sus cursos y, de manera paralela, expresaron niveles altos de motivación al logro en su desempeño académico. La correlación positiva entre ambas variables sugiere que la implementación de dichas estrategias está asociada con una mayor motivación en el alumnado.

El uso de estrategias de aprendizaje activo CULagos

Los datos obtenidos a partir del Active Learning Strategies Inventory (ALSI) reflejan una percepción favorable hacia la implementación de metodologías activas, con una media global de 5.75 en la escala de 1 a 7. Las dimensiones mejor valoradas fueron Orientación al Aprendizaje (5.84) y Disposición para Aprender (5.77), lo que indica un entorno propicio para la autonomía y la construcción de aprendizajes significativos. En contraste, las dimensiones de Compromiso (5.70) y Orientación Motivacional (5.71), aunque en niveles altos, mostraron márgenes de mejora, especialmente en lo relacionado con la participación sostenida y la motivación intrínseca (Figura 2).

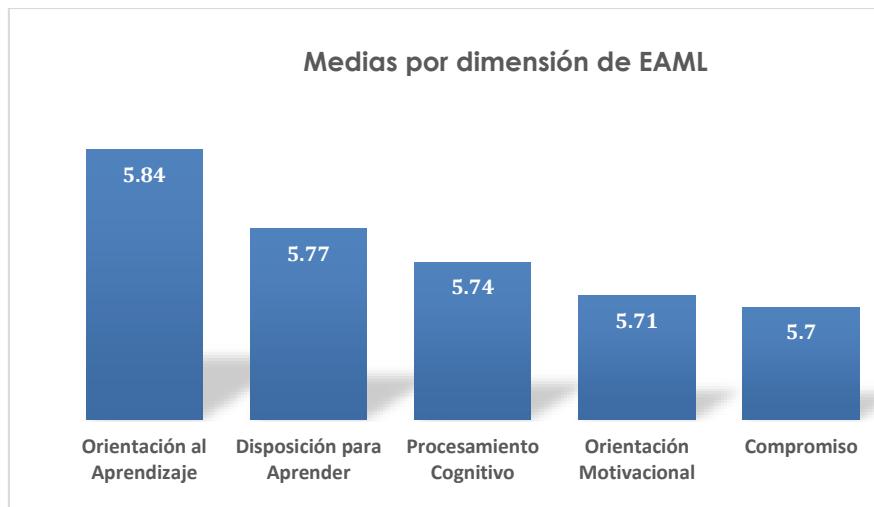


Figura 2. Media de frecuencia de uso en las dimensiones del Active Learning Strategies Inventory (ALSI).

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias mejor evaluadas corresponden a las que estimulan la reflexión personal, el aprendizaje situado y la apertura a nuevas experiencias. Entre ellas destacan: “Me alientan a estar abierto a nuevas experiencias de aprendizaje” (5.92), “Propician participar de manera efectiva en un intercambio abierto de ideas” (5.89), “Integrar los valores personales en la práctica en el mundo real” (5.88), “Participar de manera efectiva en un intercambio de ideas abierto” (5.84) y “Mejorar mis capacidades de aprendizaje al aprovechar mis propias experiencias” (5.83). Estos resultados concuerdan con lo planteado por Michael (2006), quien subraya el valor de dichas estrategias para el desarrollo de habilidades metacognitivas y el compromiso estudiantil.

Por otro lado, se identificaron áreas de oportunidad en prácticas vinculadas al pensamiento crítico y la autonomía. Estrategias como “Participar en debates sobre contextos reales” (5.39), “Tener sensación de control sobre cuándo participar en las actividades” (5.47) y “Examinar problemas desde una perspectiva más profunda” (5.68) obtuvieron puntajes menores en comparación con otras. Esto revela la necesidad de fortalecer metodologías que promuevan el análisis reflexivo, el debate argumentado y la toma de decisiones, con el fin de consolidar un aprendizaje más complejo y crítico. En general, los resultados sugieren que, aunque los estudiantes perciben una amplia implementación de estrategias activas, aquellas que exigen mayor argumentación y cuestionamiento aún pueden potenciarse. La integración de actividades que involucren debates estructurados, resolución de problemas auténticos y trabajo colaborativo permitiría ampliar la capacidad analítica y el compromiso académico del alumnado.

En la estrategia del ALSI, los valores más altos se concentraron en la categoría Orientación al Aprendizaje (OTL, media de 5.92), lo que refleja un énfasis en experiencias que conectan los contenidos con la vida real y los valores personales. También destacan puntajes elevados en la Disposición para Aprender (RTL, media de 5.83), vinculada con la capacidad de adaptación y la autorregulación.

En cambio, los valores más bajos se observaron en el Compromiso (ENG, media de 5.39) y en el Procesamiento Cognitivo (CPG, media de 5.68). Aunque se encuentran en un rango alto, estos puntajes muestran que aún es necesario fomentar más intensamente la participación en debates y el análisis de problemas desde perspectivas múltiples. Dichos hallazgos coinciden con propuestas pedagógicas que recomiendan integrar metodologías basadas en problemas y proyectos como estrategias efectivas para estimular el pensamiento crítico.

En conjunto, los datos revelan que los estudiantes perciben de forma positiva el uso de metodologías activas en sus programas académicos del CULagos. Sin embargo, también evidencian la importancia de ampliar las oportunidades de participación en actividades que promuevan la reflexión crítica, la autonomía y la argumentación.

La motivación al logro escolar en los estudiantes del CULagos

El análisis de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) mostró que los estudiantes presentan un nivel de motivación al logro ligeramente alto, con una media general de 5.77 en una escala de 1 a 7. Este resultado coincide con la percepción positiva sobre el uso de estrategias de aprendizaje activo reportada en apartados previos.

Como se muestra en la Figura 3, las dimensiones más valoradas por el estudiantado son la motivación por esfuerzo (5.89), la percepción de competencia del profesorado (5.85). Estos hallazgos subrayan la importancia del gusto por el contenido, la autoexigencia y la figura docente como motores del compromiso académico (Eccles y Wigfield, 2002). En contraste, aunque con valores aún elevados, la motivación por la tarea (5.71) y la motivación influida por la evaluación (5.69) y la motivación por el interés (5.61) fueron las dimensiones menos puntuadas.

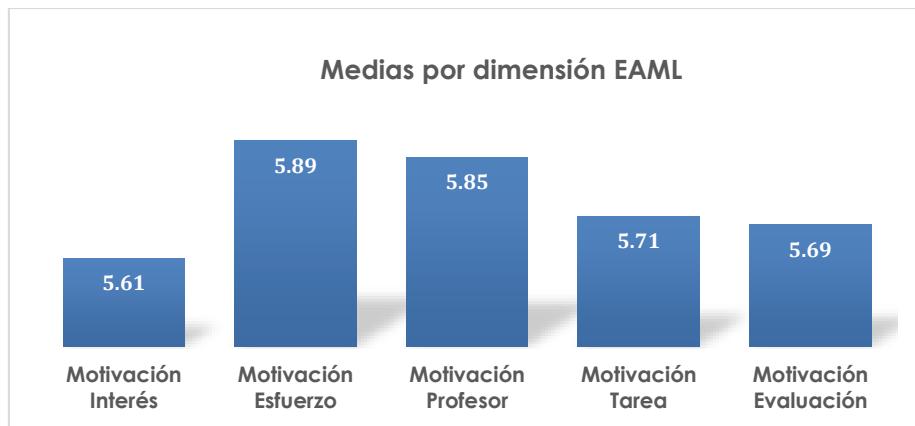


Figura 3. Medias por dimensión de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)

Fuente: Elaboración propia.

Las puntuaciones más altas (superiores a 6.10) corresponden a tres categorías: competencia docente, interés por aprender y deseo de obtener buenas calificaciones. Los ítems mejor valorados fueron el dominio del profesorado en la materia (6.29), su capacidad pedagógica (6.22), el afán de destacar académicamente (6.19) y el interés intrínseco por aprender (6.17). Estos resultados respaldan el papel del docente como facilitador clave de la motivación, como un incentivador de los estudiantes (Bellido, 2024).

En contraste, los ítems con medias más bajas (5.19–5.33) se relacionan con experiencias menos estimulantes, como el aburrimiento en clase, la dificultad de las tareas y la influencia de los exámenes en la calificación. Estos aspectos reflejan la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales y evidencian áreas de mejora para diversificar metodologías y evaluaciones.

Los resultados confirman que la motivación estudiantil en CULagos se sustenta en una combinación de esfuerzo personal, interés por aprender y reconocimiento del papel docente. El profesorado aparece como un referente motivacional central: tanto su dominio disciplinar como su capacidad pedagógica impactan directamente en la percepción de éxito académico.

Desde la perspectiva de las habilidades para la vida propuestas por la OMS (Edex, 2025), el autoconocimiento permite a los estudiantes identificar fortalezas y afrontar desafíos. En este sentido, entre el 70 y 80 % de los participantes reportó altos niveles de motivación basados en el esfuerzo y la persistencia, lo que refleja autorregulación, aunque un 30 % mostró menor consistencia en este aspecto.

Respecto al interés, entre el 75 y 85 % de los estudiantes manifestó entusiasmo por aprender, interés en la materia y satisfacción con su desempeño. Esto indica que,

aunque ciertas prácticas docentes puedan percibirse como monótonas, los alumnos mantienen un compromiso sostenido con su formación.

Los hallazgos evidencian una motivación académica sólida, en la que el esfuerzo personal y la competencia del profesorado actúan como factores determinantes. No obstante, las bajas valoraciones en aspectos como aburrimiento, dificultad de tareas y peso excesivo de los exámenes sugieren la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas, incorporando dinámicas más participativas y evaluaciones diversificadas.

Finalmente, la capacidad del estudiantado para sobreponerse a experiencias menos estimulantes y mantener una orientación al logro es un indicador de madurez motivacional (Pintrich, 2003). Este compromiso representa un recurso fundamental para el éxito académico y el desarrollo integral de los universitarios.

Vínculo entre las estrategias de aprendizaje activo y la motivación al logro académico en estudiantes del CULagos

El análisis estadístico evidenció una correlación positiva y significativa entre las estrategias de aprendizaje activo y la motivación al logro académico en estudiantes del CULagos. Con la prueba de correlación de Spearman —adecuada para variables sin distribución normal— se obtuvo un valor de $p = .000$, lo que confirma la significancia estadística ($p < .05$). El coeficiente de correlación ($\rho = .716$) indicó una relación fuerte y positiva entre ambas variables.

La Figura 4 muestra esta asociación mediante un diagrama de dispersión entre los puntajes obtenidos en el ALSI y la EAML. Los resultados sugieren que, a mayor percepción del uso de estrategias activas en el aula, mayor es la motivación académica reportada. Cuando los docentes promueven participación, pensamiento crítico y autonomía, se fortalece el compromiso estudiantil.

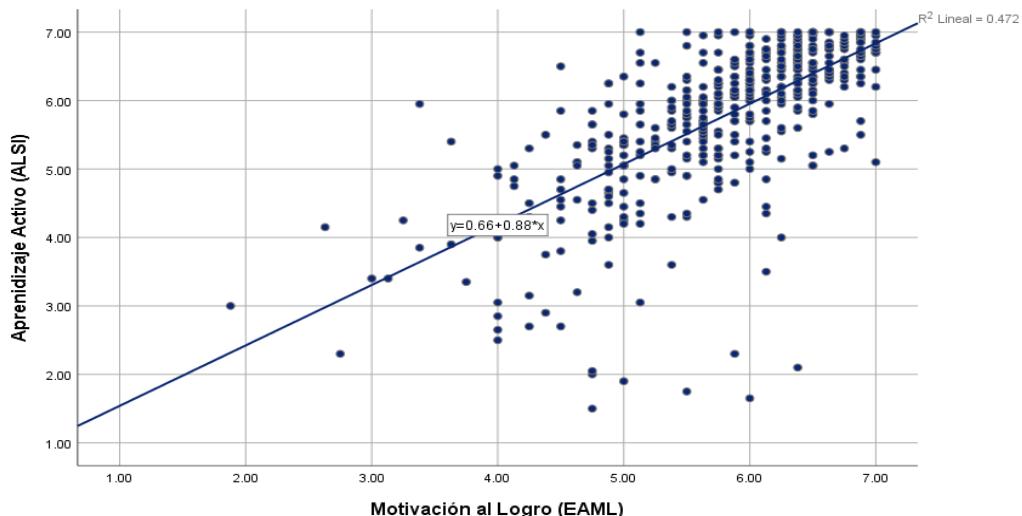


Figura 4. Dispersión entre estrategias de aprendizaje activo y motivación al logro escolar

Fuente: Elaboración propia.

El desglose de las correlaciones reveló relaciones significativas entre dimensiones específicas (Tabla 1). La Orientación al aprendizaje mostró la relación más fuerte con la motivación al logro ($\rho = .695$, $p = .000$). Esta dimensión implica reconocer el valor del aprendizaje, vincular contenidos con intereses personales y aplicar conocimientos en contextos reales, lo que fomenta una motivación sostenida.

El Procesamiento cognitivo presentó una correlación robusta ($\rho = .677$, $p = .000$). Esta categoría integra habilidades como análisis de problemas, formulación de soluciones, discusión argumentada e integración de perspectivas, confirmando que los estudiantes se motivan más ante desafíos intelectuales.

La Orientación motivacional también se relacionó significativamente con la motivación al logro académico ($\rho = .673$, $p = .000$). Incluye estrategias que estimulan la curiosidad, sostienen el interés y favorecen la autonomía, aspectos que se han considerado clave en la motivación intrínseca (Acuña, Lapo, Poveda y Romero, 2025).

Tabla 1
 Correlaciones significativas y fuertes entre algunas dimensiones del aprendizaje activo y la motivación al logro académico

Dimensión	Significancia (bilateral)	Coeficiente de correlación
Orientación al aprendizaje	0.000	.695
Procesamiento cognitivo	0.000	.677
Orientación a la motivación	0.000	.673

Fuente: Elaboración propia.

Se identificaron además correlaciones entre el uso de estrategias activas y diversas dimensiones de la motivación al logro académico (Tabla 2).

La Motivación por evaluación presentó una correlación de $\rho = .655$ ($p = .000$), lo que refleja la importancia que los estudiantes otorgan a exámenes, calificaciones y reconocimiento académico. Esto sugiere que las metodologías activas también son percibidas como medios eficaces para alcanzar buenos resultados en evaluaciones.

La Motivación por interés se correlacionó significativamente ($\rho = .651$, $p = .000$) con el aprendizaje activo. Esta dimensión incluye el deseo de aprender, el disfrute por estudiar y la satisfacción derivada del conocimiento, lo que indica que las dinámicas participativas fortalecen el involucramiento afectivo y cognitivo del alumnado.

Finalmente, la Motivación por competencia del profesorado mostró una correlación de $\rho = .649$ ($p = .000$). Esta dimensión refleja la valoración estudiantil de las capacidades pedagógicas del docente. Una percepción positiva de la competencia docente potencia la disposición a participar activamente, consolidando un entorno educativo dinámico y eficaz.

Tabla 2
Correlaciones significativas y fuertes entre algunas dimensiones de la motivación al logro académico y el aprendizaje activo

Dimensión	Significancia (bilateral)	Coeficiente de correlación
Motivación por evaluación	0.000	.655
Motivación de Interés	0.000	.651
Motivación competencia profesor	0.000	.649

Nota: Elaboración propia.

Estos resultados confirman que las estrategias de aprendizaje activo aplicadas en el CULagos tienen un impacto significativo en la motivación al logro académico. Estas metodologías no solo se encuentran presentes, sino que se relacionan estrechamente con dimensiones esenciales del compromiso estudiantil, como el esfuerzo, la autonomía, el interés genuino y la confianza en las propias capacidades.

Además de que, la relación entre el aprendizaje activo y su determinante influencia en la motivación al logro, sugiere que el impulso que puede recibir será a través de estas actividades diseñadas por el docente para que los resultados de aprendizaje del alumno sean los esperados y logre un mejor rendimiento académico, para que, bajo un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del estudiante, donde el alumno logra el control de sus procesos de aprendizaje, consiguiendo autonomía. Acuña et al.

(2025), en su investigación, señalan cómo la motivación intrínseca está relacionada con el rendimiento académico y la importancia del rol docente para lograrlo.

Limitaciones metodológicas

Una de las principales limitaciones radicó en el tipo de muestreo, de manera que los participantes fueron seleccionados en función de su accesibilidad y disposición para participar, lo cual restringe la representatividad de la muestra y por tanto, limita la posibilidad de generalizar los resultados a toda la población universitaria. Así mismo, el sesgo de selección puede influir en los hallazgos, ya que es posible que los estudiantes que aceptaron participar poseen características particulares.

DISCUSIÓN

Los resultados aportan información relevante sobre el enfoque pedagógico predominante en el CULagos, caracterizado por prácticas que promueven la participación estudiantil y el aprendizaje significativo. Asimismo, evidencian la presencia de motivación al logro sostenida por diversas estrategias, aunque también señalan áreas de oportunidad para evitar que los estudiantes perciban las actividades como monótonas. Lo cual muestra que se ha incidido en este contexto mostrando un mejor rendimiento de los estudiantes a partir de su motivación intrínseca, así como también ha ocurrido en otros contextos mencionados anteriormente, en los que manifiestan que los estudiantes alcanzan mejoras académicas, en las que ha influido la labor docente al impulsarlos para que desarrollen su motivación intrínseca por aprender, a través de sus cualidades pedagógicas en el desarrollo de sus cursos.

Por tanto, quizá sea necesario implementar estrategias en el entorno educativo para que se capacite a los docentes para que optimicen sus estrategias pedagógicas en el aula.

Desde la perspectiva atribucional de Weiner (1985), Thompson (2021), (Acuña et al., 2025), los estudiantes atribuyen sus logros a causas internas, estables y controlables, como el esfuerzo y las capacidades. Esta orientación coincide con el modelo educativo del CULagos, que impulsa una formación crítica, flexible y centrada en el estudiante, favoreciendo la autonomía y la autorregulación.

La validación y uso de instrumentos como el ALSI y la EAML ofrecen herramientas diagnósticas sólidas para evaluar tanto las prácticas pedagógicas como las condiciones motivacionales. Esto resulta clave en contextos de transformación educativa, donde se requieren estrategias que atiendan dimensiones cognitivas y socioemocionales.

El estudio aporta evidencia empírica de la relación positiva entre estrategias de aprendizaje activo y motivación al logro. El coeficiente de correlación ($\rho = .716$) respalda postulados de teorías motivacionales contemporáneas, en particular la teoría de la autodeterminación (Acuña et al., 2025), que plantea que la motivación aumenta cuando los estudiantes participan en actividades significativas que refuerzan autonomía y competencia.

Entre las dimensiones evaluadas, el aprendizaje activo y la orientación al aprendizaje presentaron la correlación más fuerte con la motivación al logro, subrayando la importancia de que los estudiantes encuentren sentido en lo aprendido. Estos resultados coinciden con Flores, Velázquez y Moreno (2021), quienes sostienen que el aprendizaje activo no solo mejora el rendimiento, sino también la actitud hacia el aprendizaje. Cuando los contenidos se relacionan con intereses personales y problemas reales, el involucramiento se profundiza y se potencia la motivación intrínseca.

La correlación significativa encontrada entre el procesamiento cognitivo y la motivación al logro sugiere que el compromiso estudiantil se fortalece cuando las actividades académicas implican desafíos intelectuales claros. En este sentido, promover habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo no solo estimula un aprendizaje más profundo, sino que incrementa la percepción de competencia y la persistencia ante las tareas. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Acuña et al. (2025), quienes indican que "los estudiantes que perciben que tienen la capacidad para afrontar desafíos académicos son más propensos a establecer metas desafiantes, persistir ante obstáculos y emplear estrategias de aprendizaje efectivas" (p. 558), elementos que a su vez impactan positivamente en la motivación y el rendimiento académico. Así, los resultados de este estudio confirman que el procesamiento cognitivo es un componente central para activar mecanismos motivacionales orientados al logro.

De manera complementaria, la relación observada entre la orientación motivacional del aprendizaje activo y la motivación al logro evidencia que los estudiantes valoran las oportunidades para explorar intereses personales, mantener entusiasmo y tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Esta autonomía, cuando es acompañada por una guía docente adecuada, se vincula con mayores niveles de motivación intrínseca, en concordancia con lo propuesto por Bellido (2024). Los datos de este estudio sugieren que cuanto más se fomenta un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes pueden asumir un rol activo y autodeterminado, mayor es su inclinación a mantener metas de logro y persistencia académica.

Estos resultados se alinean con investigaciones recientes sobre el impacto del aprendizaje activo en la motivación. Stieha et al. (2024) demostraron que la motivación intrínseca en estudiantes de áreas STEAM aumenta significativamente cuando las prácticas docentes se basan en metodologías activas y altos niveles de participación estudiantil. De manera similar, Chang et al. (2024) identificaron que la motivación de logro en estudiantes de posgrado influye de manera positiva y significativa en la participación en actividades de aprendizaje activo, particularmente en aquellas que exigen integración reflexiva y profundización conceptual.

Así los hallazgos del presente estudio refuerzan la evidencia acumulada en la literatura: las prácticas de aprendizaje activo que promueven desafíos cognitivos, autonomía y participación significativa no solo mejoran la calidad del aprendizaje, sino que también potencian la motivación al logro, un factor decisivo para el éxito académico.

CONCLUSIONES

Los resultados confirmaron la hipótesis de investigación: existe una relación estadísticamente significativa entre el uso reportado de estrategias de aprendizaje activo y la motivación al logro académico en estudiantes de Administración, Psicología y Mecatrónica del Centro Universitario de los Lagos. Las correlaciones identificadas entre el aprendizaje activo y las dimensiones motivacionales de interés, evaluación y competencia del profesor indican que el estudiantado atribuye su éxito tanto a factores internos, como el esfuerzo y el compromiso, como a factores externos, entre ellos las calificaciones y la percepción de competencia docente. Además, cuando el profesorado es visto como un facilitador del aprendizaje activo, se fortalecen las expectativas de éxito y aumenta la motivación al logro, tal como lo plantean los modelos atribucionales de Weiner (1985) y los aportes de Schunk et al. (2014).

En conjunto, las correlaciones positivas entre aprendizaje activo y motivación evidencian que un entorno pedagógico centrado en participación y autonomía fortalece el compromiso académico. Esto refuerza la necesidad de impulsar prácticas docentes que, además de transmitir conocimiento, consoliden la motivación intrínseca y el deseo genuino de aprender.

A partir de estos resultados, se identifican implicaciones prácticas tanto para estudiantes como para docentes. Para los estudiantes es relevante adoptar estrategias activas de estudio, participar de manera deliberada en discusiones, proyectos colaborativos y actividades de resolución de problemas, así como desarrollar habilidades de autorregulación mediante el establecimiento de metas claras y la reflexión continua sobre su avance. Buscar retroalimentación frecuente contribuye también al ajuste y

mejora de sus estrategias de aprendizaje. Para los docentes, en cambio, se vuelve fundamental diseñar experiencias formativas que integren metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso o simulaciones, y fomentar un ambiente participativo que fortalezca la motivación intrínseca. Asimismo, resulta pertinente evaluar tanto los procesos como los resultados del aprendizaje y mantener una formación continua en pedagogías activas, motivación académica y tecnologías educativas innovadoras.

En concreto, la integración de metodologías activas y la comprensión de los factores motivacionales representan una vía prometedora para elevar la calidad de la educación superior. Se recomienda promover la formación docente en pedagogías activas y diseñar entornos que reconozcan diversas fuentes de motivación al logro. Futuras investigaciones podrían explorar esta relación en otros contextos y con enfoques mixtos, contribuyendo a una comprensión más integral de los procesos que sostienen una educación transformadora y significativa.

REFERENCIAS

- Acuña, D., Lapo, J., Poveda, F., y Romero, E., (2025). La motivación por aprender y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica superior. *Reincisol*, 4(7), pp. 549-573.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)549-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)549-573)
- Alomá Bello, M., Crespo Díaz, L. M., González Hernández, K. y Estévez Pérez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1353–1368. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n4/1815-7696-men-20-04-1353.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barreto Trujillo, F. J., y Álvarez Bermúdez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 73-83.
<https://doi.org/10.62364/6bsgzd44>
- Bellido Castaños, M. E. (2024). *Manual: Motivación para el aprendizaje*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Recuperado de https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2023/Publicaciones/libros/csociales/Manual_motivacion_aprendizaje.pdf
- Bonwell, C. C., y Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). The George Washington University, School of Education and Human Development. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

- Cambridge Assessment International Education. (2019). *Aprendizaje activo*. Recuperado de <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579618-active-learning-spanish-.pdf>
- Chang, J.-C., Wu, Y.-T., y Ye, J.-N. (2022). A Study of Graduate Students' Achievement Motivation, Active Learning, and Active Confidence Based on Relevant Research. *Frontiers in Psychology*, 13, 915770. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915770>
- Cohen, R. J. y Swerdlik, M. E. (2018). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (9th ed.). New York, Estados Unidos: McGraw Hill Education.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. (2019, septiembre 12). La educación da sentido a la humanidad. *Boletines UAM*. Recuperado de <https://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/420-19.html>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duda, J. L., y Allison, M. T. (1989). The attributional theory of achievement motivation: Cross-cultural considerations. *International Journal of intercultural relations*, 13(1), 37-55.
- Durán-Aponte, E., y Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 83–97. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12.
- Edex. (2025). *Habilidades para la vida: Educar para vivir, educar para convivir*. Recuperado de <https://www.habilidadesparalavida.net/edex.php>
- Flores Mejía, J. G., Velázquez Gatica, B., y Moreno Alarcón, T. I. (2021). Actitudes, Estrategias y Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe4), 00015. Epub 20 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2765>
- Gobierno de México. (2020, julio 6). *Programa Sectorial de Educación 2020–2024*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

- Great Schools Partnership. (2016). *Glossary of education reform: Student engagement*. Recuperado de https://www.edglossary.org/student-engagement/#google_vignette
- Lozoya, N. R., Holguín Magallanes, K. I., Chávez Márquez, I. L., y Cabrera Zapata, A. J. (2023). Analizando el Papel del Aprendizaje Activo en la Educación Superior Enfoque a Partir del Docente. *European Scientific Journal, ESJ*, 23, 472. Recuperado de <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/17448>
- Manassero Más, M. A., y Vázquez Alonso, Á. V. A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333–351. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72710209.pdf>
- Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. Á., Godoy-Caballero, A. L., y Bueno Muñoz, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: Is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159–167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Morales-Bueno, P., y Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Educación y educadores*, 12(3), 33-52.
- Morales Navarro, M., Guzmán Utreras, E., y Baeza Ugarte, C. G. (2019). Rasgos de personalidad, Percepción de apoyo social y Motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 59. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2023). *Objetivos de desarrollo sostenible: Educación*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Palma Luengo, M. R., Lagos San Martín, N.G., López López, C. V., Roa Venegas, J. M., y Fernández Prados, C. (2024). Motivación académica en la educación universitaria: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Psicológica*, (32), 95-114. <https://doi.org/10.53287/bric8125vv60e>

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., y 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>
- Ramos-Vera, C., Ayala, E., y Serpa, A. (2023). Efectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 45, 9-30. DOI. <https://doi.org/10.15581/004.45.001>
- Ryan, R. M., y 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>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., y Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Boston, Estados Unidos: Pearson.
- Shroff, R. H., Ting, F. S. T., Hung Lam, W., Cecot, T., Yang, J., y Ki Chan, L. (2021). Conceptualization, development and validation of an instrument to measure learners' perceptions of their active learning strategies within an active learning context. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 201–223. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.201>
- Stieha, V., Earl, B., Hagens, H., Haynes, M., Ulappa, A., Bond, L., y Oxford, J. T. (2024). An exploration of the relationship between active learning and student motivation in STEM: A mixed methods study. *Advances in Physiology Education*, 48(3), 621-638. <https://doi.org/10.1152/advan.00247.2022>
- Thompson, S. (2021). *Attribution theory*. EBSCO Research Starters. Recuperado de <https://www.ebsco.com/research-starters/psychology/Attribution-theory>
- Universidad de Guadalajara. (2004). Modelo Educativo Siglo 21. Recuperado de https://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2023). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025 Visión 2030: A medio camino. Recuperado de <https://pdi.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDI-2022-2025-29junio2023%2Camedio.camino.pdf>
- Universidad de Guadalajara. (2024). *Informes de matrícula*. Coordinación General de Evaluación y Planeación. Recuperado de <https://cgpe.udg.mx/informes-de-matricula>
- Vilchez Tormero, J. L., Buñay Andrade, R., & Sigüenza Campoverde, W. G. (2022). Revalidación en población ecuatoriana de Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) en su versión abreviada para estudiantes

universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(1), 427-436.

<https://doi.org/10.62364/0k25qf02>

- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Weiner, B. (1985). Una teoría atribucional de la motivación y la emoción del logro. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50004-4>
- Zambrano, E. J., Loor, L. D., Mendoza, V. M. y Velásquez, M. T. (2024, julio-diciembre). Perspectivas y desafíos en el aprendizaje universitario: Un análisis crítico. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 30(Especial 10), 53–68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9770714>