

TIPO DE CONTRIBUCIÓN

Artículo de investigación

AUTORES

Samuel Ticona Ticona 
Universidad Nacional del Altiplano, Perú
ORCID: 0009-0000-3687-0356

Leandro Paucara Cahuana 
Universidad Nacional de Juliaca, Perú
ORCID: 0000-0003-0282-7936

FECHAS EDITORIALES

Recibido: 12/12/2025
Aceptado: 20/02/2026
Publicado: 20/04/2026

IDENTIFICADOR

DOI: <https://doi.org/10.62785/polip.v1.i1.7>

AUTOR DE CORRESPONDENCIA

sticonat@unap.edu.pe

Motivación académica en estudiantes universitarios de Ciencias Sociales: un estudio descriptivo

Samuel Ticona Ticona · Leandro Paucara Cahuana

RESUMEN

En contextos universitarios donde el compromiso, la permanencia y el desempeño académico dependen tanto de factores personales como de las condiciones del entorno, la motivación constituye un componente relevante de la experiencia formativa. El objetivo fue describir la motivación académica y sus dimensiones en estudiantes universitarios de Ciencias Sociales de una universidad pública del sur del Perú. Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo y transversal, con una muestra de 184 estudiantes. La información se recopiló mediante un cuestionario de 30 ítems que evaluó motivación intrínseca, motivación extrínseca, apoyo social, ambiente académico, interés por la carrera y autoeficacia. El 49,5 % presentó motivación moderada, el 44,6 % alta y el 6,0 % baja. Predominó el nivel alto en motivación intrínseca (53,8 %) y autoeficacia (50,0 %), mientras que el nivel moderado fue más frecuente en motivación extrínseca (60,9 %), apoyo social (70,7 %) y ambiente académico (66,8 %). Se concluye que el perfil motivacional combina recursos personales favorables con percepciones moderadas del apoyo social y del entorno académico.

Palabras clave: ambiente académico; autoeficacia; educación superior; motivación académica; motivación intrínseca.

Cómo citar

Ticona Ticona, S., & Paucara Cahuana, L. (2026). Motivación académica en estudiantes universitarios de Ciencias Sociales: un estudio descriptivo. *PoliPublica – Revista Multidisciplinar Aplicada*, 1, e007. <https://doi.org/10.62785/polip.v1.i1.7>

Academic motivation among Social Sciences undergraduates: a descriptive study

ABSTRACT

In university contexts where academic engagement, persistence, and performance depend on both personal factors and environmental conditions, motivation represents a relevant component of the educational experience. This study aimed to describe academic motivation and its dimensions among Social Sciences undergraduates at a public university in southern Peru. A quantitative, non-experimental, descriptive, cross-sectional study was conducted with a sample of 184 students. Data were collected using a 30-item questionnaire assessing intrinsic motivation, extrinsic motivation, social support, academic environment, career interest, and self-efficacy. Moderate academic motivation was observed in 49.5% of participants, high motivation in 44.6%, and low motivation in 6.0%. High levels predominated in intrinsic motivation (53.8%) and self-efficacy (50.0%), whereas moderate levels were more frequent in extrinsic motivation (60.9%), social support (70.7%), and academic environment (66.8%). It is concluded that the motivational profile combines favorable personal resources with moderate perceptions of social support and the academic environment.

Keywords: academic environment; academic motivation; higher education; intrinsic motivation; self-efficacy.

INTRODUCCIÓN

La motivación académica constituye un proceso central para comprender la manera en que los estudiantes orientan, sostienen y regulan su conducta frente a las exigencias de la formación universitaria. Su influencia se expresa en la elección de actividades, la intensidad del esfuerzo, la persistencia ante las dificultades y la disposición para involucrarse de manera activa en el aprendizaje. En este sentido, la motivación no debe entenderse como una característica fija o exclusivamente individual, sino como un fenómeno dinámico en el que interactúan metas, expectativas, percepciones de competencia, experiencias previas y condiciones del entorno educativo. Desde esta perspectiva, las creencias sobre el valor de las tareas y las expectativas de éxito adquieren especial relevancia para explicar el compromiso académico y la permanencia del estudiante en actividades que demandan esfuerzo sostenido (Eccles & Wigfield, 2002; Schunk et al., 2014).

Uno de los enfoques teóricos más relevantes para su estudio es la teoría de la autodeterminación, la cual distingue diferentes formas y niveles de regulación motivacional. La motivación intrínseca se manifiesta cuando el estudiante participa en una actividad por el interés, satisfacción o disfrute inherente que esta genera, mientras que la motivación extrínseca comprende distintas modalidades de regulación, desde aquellas determinadas por recompensas, sanciones o presiones externas hasta formas más internalizadas en las que el estudiante reconoce el valor personal de una determinada meta académica. De acuerdo con este enfoque, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación favorece formas de motivación más autónomas y sostenibles, con efectos positivos sobre el compromiso, el bienestar y la autorregulación del aprendizaje (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020).

Dentro de este proceso, la autoeficacia representa otro componente relevante, al referirse a las creencias que posee una persona acerca de su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados (Bandura, 1997). En el ámbito universitario, estas percepciones pueden influir en la selección de estrategias, la persistencia ante tareas complejas y la regulación del esfuerzo académico. La evidencia señala que variables como la autoeficacia, las metas académicas y las estrategias de autorregulación mantienen asociaciones relevantes con el rendimiento, aunque la magnitud de dichas relaciones puede variar según el tipo de actividad, las características del estudiante y las condiciones institucionales (Richardson et al., 2012). Asimismo, el apoyo docente, la interacción con los compañeros y la percepción de pertenencia pueden contribuir al fortalecimiento de la motivación y a la satisfacción de las necesidades psicológicas del estudiante (Howard et al., 2021).

El estudio de la motivación académica adquiere particular importancia en universidades públicas situadas en contextos caracterizados por desigualdades económicas, sociales y territoriales. En estos escenarios, las experiencias educativas no dependen únicamente de las disposiciones individuales, sino también de factores como

la disponibilidad de recursos, las condiciones de acceso a servicios educativos, las responsabilidades laborales y familiares, las oportunidades de interacción académica y la calidad del acompañamiento institucional. En consecuencia, resulta insuficiente explicar la permanencia, el compromiso o las dificultades académicas únicamente desde atributos personales del estudiante. Una aproximación integral requiere considerar simultáneamente los recursos motivacionales individuales y las condiciones sociales e institucionales en las que se desarrolla la experiencia universitaria, especialmente en estudiantes de Ciencias Sociales, cuya formación demanda lectura crítica, participación, argumentación y vinculación constante con problemáticas de su entorno.

En este contexto, el estudio tuvo como objetivo describir el nivel global de motivación académica y las dimensiones de motivación intrínseca, motivación extrínseca, apoyo social, ambiente académico, interés por la carrera y autoeficacia en estudiantes universitarios de Ciencias Sociales. El análisis de estas dimensiones permite obtener una aproximación más amplia a los factores personales y contextuales asociados con la experiencia académica, identificando tanto fortalezas como posibles áreas de atención. Los resultados pueden aportar evidencia útil para orientar estrategias de acompañamiento, tutoría, intervención docente y mejora de las condiciones institucionales dirigidas a fortalecer la participación, el compromiso y la continuidad de los estudiantes en su proceso formativo.

MÉTODO

Diseño y enfoque

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, alcance descriptivo y corte transversal. Se optó por este diseño debido a que las variables fueron observadas tal como se presentaron en su contexto natural, sin manipulación deliberada por parte de los investigadores. La recolección de información se realizó en un único momento, con el propósito de describir el nivel de motivación académica y sus dimensiones en estudiantes universitarios de Ciencias Sociales.

Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública ubicada en el sur del Perú. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad y disponibilidad de los estudiantes al momento de la aplicación del instrumento.

La muestra analizada estuvo constituida por 184 estudiantes, cifra que corresponde al número de casos válidos registrados en las variables sociodemográficas de sexo, edad y procedencia. Se excluyeron los cuestionarios incompletos o los registros que no cumplieron con los criterios establecidos para su procesamiento. Esta depuración permitió trabajar con una base consistente para el análisis estadístico.

Técnicas e instrumentos

La información se recopiló mediante un cuestionario estructurado compuesto por 30 ítems, organizado en seis dimensiones: motivación intrínseca, motivación extrínseca, apoyo social, ambiente académico, interés por la carrera y autoeficacia. Los ítems fueron valorados mediante una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta, desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo. Para la puntuación global del instrumento se obtuvo un coeficiente de consistencia interna de $\alpha = 0,80$, indicador que evidencia un nivel aceptable de fiabilidad.

El instrumento tomó como referente conceptual la Escala de Motivación Educativa y los postulados derivados de la teoría de la autodeterminación. Sin embargo, debido a que su estructura comprende 30 ítems y dimensiones adicionales como apoyo social, ambiente académico, interés por la carrera y autoeficacia, se consideró como un instrumento adaptado para los propósitos específicos de la investigación y no como una reproducción literal de la Escala de Motivación Educativa de Vallerand et al. (1992) o de su validación española realizada por Núñez Alonso et al. (2005). Para sustentar su utilización se consideraron criterios de correspondencia teórica entre dimensiones e indicadores, así como la evaluación de su consistencia interna.

La aplicación del cuestionario fue autoadministrada, previa coordinación. Los estudiantes recibieron información sobre los objetivos del estudio y el carácter voluntario de su participación. El tiempo aproximado de respuesta fue

de 15 minutos. Durante la recolección se procuró preservar la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes, utilizando los datos exclusivamente con fines académicos y científicos.

Procedimiento y análisis

Los datos obtenidos fueron organizados, depurados y procesados mediante procedimientos de estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para caracterizar a los participantes según sexo, edad y procedencia, así como para describir los niveles alcanzados en la motivación académica global y en cada una de sus dimensiones. Los porcentajes fueron calculados tomando como referencia los 184 casos válidos incluidos en la base definitiva.

Para las variables sociodemográficas se calcularon también porcentajes dentro de cada categoría, con el propósito de facilitar una interpretación adecuada de la distribución de los participantes. Debido al carácter descriptivo del estudio, estos resultados fueron utilizados exclusivamente para identificar tendencias de distribución y no para establecer diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

RESULTADOS

La motivación académica global (Tabla 1) mostró una concentración predominante en los niveles moderado y alto. De los 184 estudiantes evaluados, 91 (49,5 %) se ubicaron en el nivel moderado, 82 (44,6 %) en el nivel alto y únicamente 11 (6,0 %) en el nivel bajo. En conjunto, estos resultados indican que el 94,1 % de los participantes presentó niveles de motivación entre moderados y altos, lo que evidencia una disposición favorable hacia las actividades académicas, aunque con diferencias entre los grupos analizados.

Tabla 1

Motivación académica según características de los participantes

Variable	Característica	Baja n (%)	Moderada n (%)	Alta n (%)
Sexo	varones (n = 98)	6 (6,1)	44 (44,9)	48 (49,0)
	mujeres (n = 86)	5 (5,8)	47 (54,7)	34 (39,5)
Edad	17–21 años (n = 100)	5 (5,0)	45 (45,0)	50 (50,0)
	22–26 años (n = 77)	6 (7,8)	43 (55,8)	28 (36,4)
	27–31 años (n = 6)	0 (0,0)	3 (50,0)	3 (50,0)
	32 años o más (n = 1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100,0)
Procedencia	Pública (n = 156)	9 (5,8)	77 (49,4)	70 (44,9)
	Privada (n = 26)	2 (7,7)	12 (46,2)	12 (46,2)
	COAR (n = 2)	0 (0,0)	2 (100,0)	0 (0,0)

Nota. Los porcentajes corresponden a la distribución interna de cada grupo según sexo, edad y procedencia. El análisis se realizó sobre 184 casos válidos. Fuente: elaboración propia con base en los datos de la encuesta.

Según sexo, los varones presentaron una mayor proporción de motivación académica alta, con 48 de 98 participantes (49,0 %), seguidos por 44 (44,9 %) en el nivel moderado y 6 (6,1 %) en el nivel bajo. En las mujeres predominó el nivel moderado, con 47 de 86 participantes (54,7 %), mientras que 34 (39,5 %) alcanzaron un nivel alto y 5 (5,8 %) se ubicaron en el nivel bajo. En términos descriptivos, se observa una mayor presencia del nivel alto entre los varones y del nivel moderado entre las mujeres; sin embargo, estas diferencias no deben interpretarse como estadísticamente significativas, dado que el análisis realizado es descriptivo.

Respecto de la edad, en el grupo de 17 a 21 años predominó el nivel alto de motivación, registrado en 50 de 100 estudiantes (50,0 %), seguido del nivel moderado en 45,0 % y del nivel bajo en 5,0 %. Entre los estudiantes de 22 a 26 años, el nivel moderado fue el más frecuente, con 43 de 77 participantes (55,8 %), mientras que el 36,4 % presentó motivación alta y el 7,8 % motivación baja. En los grupos de 27 a 31 años y de 32 años o más se observaron

porcentajes elevados de motivación moderada o alta; no obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela debido al reducido número de participantes en dichas categorías.

En cuanto a la procedencia educativa, entre los estudiantes provenientes de instituciones públicas predominó ligeramente el nivel moderado, con 77 de 156 participantes (49,4 %), seguido del nivel alto con 70 (44,9 %) y del nivel bajo con 9 (5,8 %). En los estudiantes procedentes de instituciones privadas, los niveles moderado y alto presentaron la misma proporción, con 12 participantes en cada categoría (46,2 %), mientras que 2 estudiantes (7,7 %) se ubicaron en el nivel bajo. Los dos participantes procedentes de COAR se situaron en el nivel moderado; sin embargo, debido al tamaño reducido de este subgrupo, no resulta pertinente establecer comparaciones con las demás categorías.

Tabla 2

Niveles observados en las dimensiones del cuestionario

Dimensión	Baja n (%)	Moderada n (%)	Alta n (%)
Motivación intrínseca	10 (5,4)	75 (40,8)	99 (53,8)
Motivación extrínseca	14 (7,6)	112 (60,9)	58 (31,5)
Apoyo social	12 (6,5)	130 (70,7)	42 (22,8)
Ambiente académico	11 (6,0)	123 (66,8)	50 (27,2)
Interés por la carrera	13 (7,1)	86 (46,7)	85 (46,2)
Autoeficacia	12 (6,5)	80 (43,5)	92 (50,0)

Nota. Porcentajes calculados sobre 184 participantes. Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta.

La Tabla 2 muestra que las seis dimensiones evaluadas presentan, en términos generales, una concentración de los estudiantes en los niveles moderado y alto, mientras que las proporciones correspondientes al nivel bajo son reducidas en todos los casos. Este patrón permite identificar diferencias en la intensidad con la que se manifiestan los distintos componentes de la motivación académica.

La motivación intrínseca fue la dimensión con mayor proporción de estudiantes en el nivel alto. De los 184 participantes, 99 (53,8 %) alcanzaron este nivel, 75 (40,8 %) se ubicaron en el nivel moderado y 10 (5,4 %) en el nivel bajo. Estos resultados indican que más de la mitad de los estudiantes manifiesta una disposición favorable hacia el aprendizaje sustentada en el interés, la satisfacción o el valor personal atribuido a las actividades académicas.

En la motivación extrínseca predominó el nivel moderado, con 112 estudiantes (60,9 %), seguido del nivel alto con 58 (31,5 %) y del nivel bajo con 14 (7,6 %). Una tendencia similar se observa en las dimensiones vinculadas al contexto. En apoyo social, 130 estudiantes (70,7 %) se ubicaron en el nivel moderado, 42 (22,8 %) en el nivel alto y 12 (6,5 %) en el nivel bajo. Asimismo, en ambiente académico, 123 participantes (66,8 %) presentaron un nivel moderado, 50 (27,2 %) un nivel alto y 11 (6,0 %) un nivel bajo. Estos resultados muestran que la percepción del soporte social y de las condiciones académicas se concentra principalmente en niveles intermedios.

Respecto al interés por la carrera, la distribución fue más equilibrada entre los niveles moderado y alto. El 46,7 % de los estudiantes (n = 86) se ubicó en el nivel moderado y el 46,2 % (n = 85) en el nivel alto, mientras que solo 13 participantes (7,1 %) presentaron un nivel bajo. Por su parte, la autoeficacia evidenció una tendencia favorable, dado que 92 estudiantes (50,0 %) alcanzaron el nivel alto, 80 (43,5 %) el nivel moderado y 12 (6,5 %) el nivel bajo. Este resultado sugiere que una proporción importante de los participantes presenta una percepción positiva sobre su capacidad para afrontar y cumplir las exigencias académicas.

DISCUSIÓN

La motivación académica global de los estudiantes se concentra principalmente en los niveles moderado y alto, mientras que el nivel bajo representa una proporción reducida. Este patrón permite sostener que la mayoría de los participantes dispone de recursos motivacionales favorables para afrontar las exigencias de la formación universitaria, aunque con distintos grados de intensidad. La motivación académica constituye un proceso dinámico y

multidimensional, en el que intervienen las expectativas de éxito, el valor atribuido a las tareas, las metas personales y las condiciones del entorno educativo (Eccles & Wigfield, 2002; Schunk et al., 2014). Desde la teoría de la autodeterminación, además, resulta necesario diferenciar la calidad de la motivación, ya que la conducta académica puede estar regulada por interés personal, identificación con una meta o presión externa (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). En esta línea, Sánchez-Bolívar y Martínez-Martínez (2022) sostienen que la motivación universitaria responde a múltiples factores personales, académicos y contextuales, por lo que su estudio requiere una perspectiva integradora.

La motivación intrínseca presentó uno de los perfiles más favorables del estudio. Este resultado sugiere que una parte importante de los estudiantes encuentra interés, satisfacción o valor personal en las actividades de aprendizaje. Desde la teoría de la autodeterminación, la motivación intrínseca se desarrolla cuando la actividad es realizada por el interés inherente que genera y cuando el contexto favorece las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). La estructura conceptual propuesta por Vallerand et al. (1992) y posteriormente validada en español por Núñez Alonso et al. (2005) también distingue formas de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación, mostrando que no todas las razones para estudiar poseen el mismo grado de autodeterminación. Briceño Moraga (2020) coincide en señalar que la motivación para aprender en estudiantes universitarios depende de factores personales, pedagógicos e institucionales, lo que refuerza la interpretación de la motivación intrínseca como un componente integrado en una experiencia educativa más amplia.

El interés por la carrera presentó igualmente una tendencia favorable. Este hallazgo puede comprenderse a partir del valor que los estudiantes atribuyen a sus metas académicas y profesionales. Eccles y Wigfield (2002) destacan que la expectativa de éxito y el valor otorgado a una actividad desempeñan un papel central en la elección, persistencia y esfuerzo del estudiante. De forma complementaria, Schunk et al. (2014) plantean que la motivación académica se encuentra estrechamente vinculada con las metas, las creencias personales y la autorregulación. Asimismo, Becerra Patiño et al. (2024) encontraron relaciones entre estrategias de aprendizaje, motivación y características del contexto personal en estudiantes universitarios colombianos, lo que evidencia que la valoración de la carrera y del aprendizaje no opera de forma aislada, sino en interacción con estrategias y condiciones personales.

La motivación extrínseca se concentró principalmente en un nivel moderado. Este resultado no debe ser interpretado necesariamente como desfavorable, ya que la motivación extrínseca comprende diferentes grados de internalización. Deci y Ryan (2000) y Ryan y Deci (2020) distinguen entre regulaciones controladas, asociadas con recompensas, sanciones o presiones externas, y regulaciones progresivamente más autónomas, en las que el estudiante reconoce e incorpora el valor de una determinada actividad. La Academic Motivation Scale de Vallerand et al. (1992) y su validación española realizada por Núñez Alonso et al. (2005) muestran precisamente que la motivación extrínseca no constituye una categoría homogénea. En consecuencia, el predominio del nivel moderado puede responder a la coexistencia de diferentes razones para continuar los estudios, aunque el instrumento utilizado en esta investigación no permite diferenciar con precisión los tipos de regulación extrínseca.

La autoeficacia constituyó otro de los componentes con una valoración favorable. De acuerdo con Bandura (1997), la autoeficacia corresponde a las creencias acerca de la capacidad personal para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados. Estas creencias pueden influir en la elección de tareas, la persistencia ante dificultades y la regulación del esfuerzo. Richardson et al. (2012), mediante un metaanálisis sobre rendimiento universitario, encontraron asociaciones entre diversas variables psicológicas y el desempeño académico, entre ellas la autoeficacia. Sin embargo, dichas relaciones no permiten equiparar autoeficacia con motivación ni asumir que una percepción elevada de competencia produzca automáticamente mejores resultados académicos.

Los resultados obtenidos encuentran respaldo en estudios desarrollados en contextos universitarios iberoamericanos. González-Benito et al. (2021) analizaron conjuntamente la motivación académica, la autoeficacia percibida y el rendimiento, mostrando que ambos constructos aportan de manera diferenciada a la comprensión del desempeño universitario. Covarrubias Apablaza et al. (2024) encontraron, por su parte, que la autorregulación del aprendizaje desempeña un papel mediador entre autoeficacia y metas académicas. Asimismo, Barrientos-Illanes et

al. (2021) evidenciaron que la percepción de apoyo a la autonomía y la autoeficacia académica favorecen la satisfacción académica y que esta última puede intervenir en la intención de permanencia universitaria. Estos antecedentes permiten considerar la autoeficacia como un recurso relevante, pero articulado con factores motivacionales, autorregulatorios y contextuales.

Las dimensiones relacionadas con el entorno, particularmente el apoyo social y el ambiente académico, se concentraron principalmente en niveles moderados. Este resultado sugiere que los recursos personales presentan una valoración relativamente más favorable que algunas condiciones sociales e institucionales percibidas. Desde la teoría de la autodeterminación, los contextos educativos que promueven autonomía, competencia y relaciones interpersonales de calidad favorecen formas más autodeterminadas de motivación (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). Howard et al. (2021), mediante un metaanálisis, encontraron que las formas autónomas de motivación se relacionan con resultados educativos más favorables. En consonancia con ello, Barrientos-Illanes et al. (2021) encontraron que un contexto que apoya la autonomía favorece la satisfacción académica y la percepción de autoeficacia, mientras que Froment et al. (2023) mostraron que el apoyo docente a la autonomía se relaciona con motivación, compromiso y satisfacción académica.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de interpretar el apoyo social y el ambiente académico no como características exclusivamente individuales, sino como componentes vinculados con la experiencia educativa. Briceño Moraga (2020) identificó factores pedagógicos e institucionales entre los elementos asociados con la motivación para aprender, mientras que Becerra Patiño et al. (2024) destacan la interacción entre motivación, estrategias de aprendizaje y contexto personal. Por tanto, los niveles moderados observados en estas dimensiones deberían orientar la atención hacia prácticas docentes, retroalimentación, tutoría, acompañamiento académico, sentido de pertenencia y oportunidades de participación.

Las diferencias observadas según sexo deben mantenerse en el plano descriptivo. La distribución de los niveles de motivación varió entre varones y mujeres; sin embargo, estas diferencias porcentuales no permiten afirmar por sí solas la existencia de una asociación estadísticamente significativa. Núñez Alonso et al. (2005) identificaron diferencias por género en determinadas subescalas motivacionales, mientras que Sölpük Turhan (2020), mediante un metaanálisis, examinó diferencias de género en motivación académica y mostró que este tipo de variaciones debe interpretarse considerando el contexto y la naturaleza de las dimensiones evaluadas. En consecuencia, las tendencias observadas en el presente estudio requieren comprobación mediante análisis inferenciales y medidas de tamaño del efecto antes de formular conclusiones sobre diferencias entre hombres y mujeres.

En cuanto a la edad, las variaciones identificadas entre los grupos tampoco permiten sostener una relación directa entre edad y motivación académica. Los grupos de mayor edad estuvieron conformados por pocos participantes, lo que limita cualquier interpretación comparativa. Asimismo, la procedencia educativa mostró distribuciones relativamente próximas entre quienes provenían de instituciones públicas y privadas. Por esta razón, no corresponde atribuir las diferencias observadas a responsabilidades familiares, empleo, situación económica u otras condiciones que no fueron medidas. La motivación universitaria debe analizarse mediante variables específicamente evaluadas y dentro de modelos conceptuales previamente definidos.

Otro aspecto relevante corresponde a la medición de la motivación. El cuestionario empleado incorporó dimensiones que exceden la estructura original de la Academic Motivation Scale. Vallerand et al. (1992) desarrollaron una medida específica de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación, y Núñez Alonso et al. (2005) aportaron evidencia para su versión española. Estudios posteriores también han insistido en la necesidad de evaluar rigurosamente las propiedades psicométricas de los instrumentos motivacionales. Froment et al. (2021) realizaron la adaptación y validación en español de una escala de motivación estado en estudiantes universitarios, mientras que Souza et al. (2021) evaluaron evidencias de validez y fiabilidad de una escala de motivación académica en estudiantes universitarios de enfermería. Estos antecedentes respaldan la necesidad de examinar la estructura interna, la validez de contenido y la consistencia interna de cada dimensión del cuestionario utilizado en este estudio.

En relación con la formación universitaria, también resulta pertinente considerar que la motivación puede vincularse con la disposición hacia actividades académicas específicas, como la investigación. Palacios Serna (2021), en una revisión sistemática sobre actitud hacia la investigación en universidades latinoamericanas, identificó la

relevancia de factores formativos e institucionales en la disposición del estudiantado hacia la actividad investigativa. Aunque este antecedente no aborda directamente la motivación académica global, aporta evidencia contextual sobre la importancia de las condiciones institucionales en la configuración de actitudes y disposiciones académicas. Por ello, su aporte debe interpretarse de manera complementaria y no como evidencia directa sobre los niveles de motivación observados en el presente estudio.

Los resultados muestran un perfil en el que la motivación intrínseca, la autoeficacia y el interés por la carrera representan recursos personales relativamente favorables, mientras que el apoyo social y el ambiente académico presentan mayores posibilidades de fortalecimiento. Esta lectura resulta coherente con la perspectiva de Eccles y Wigfield (2002), Schunk et al. (2014) y la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020), que conciben la motivación como resultado de la interacción entre creencias, metas, valoración de las actividades y condiciones contextuales. Asimismo, coincide con Sánchez-Bolívar y Martínez-Martínez (2022), Briceño Moraga (2020), Becerra Patiño et al. (2024) y Barrientos-Illanes et al. (2021), quienes resaltan la importancia conjunta de factores individuales y educativos en la experiencia motivacional universitaria.

CONCLUSIONES

La motivación académica de los estudiantes universitarios de Ciencias Sociales se caracteriza por una tendencia favorable, con predominio de niveles moderados y altos. Entre sus componentes destacan la motivación intrínseca, la autoeficacia y el interés por la carrera, lo que refleja disposición hacia el aprendizaje, valoración de la formación profesional y confianza en las propias capacidades para afrontar las exigencias académicas. Estos elementos constituyen recursos personales relevantes para el involucramiento y la continuidad en el proceso formativo.

Por otro lado, el apoyo social, el ambiente académico y la motivación extrínseca muestran una presencia principalmente moderada, evidenciando la importancia de fortalecer las condiciones sociales e institucionales que acompañan la experiencia universitaria. En este sentido, la motivación académica debe comprenderse como un fenómeno que integra factores personales y contextuales, por lo que su fortalecimiento requiere acciones orientadas tanto al estudiante como a las prácticas docentes, la tutoría, el acompañamiento académico y la generación de ambientes educativos que favorezcan la autonomía, la participación y el compromiso con la formación profesional.

DECLARACIONES

Contribución de autoría CRediT. Samuel Ticona Ticona: Conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, análisis formal y redacción del borrador original. Leandro Paucara Cahuana: Metodología, investigación, análisis formal, revisión y edición del manuscrito.

Financiamiento. La presente investigación fue autofinanciada por los autores.

Conflictos de interés. Los autores declaran no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J., & Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 90–103. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Becerra Patiño, B. A., Cortés Durán, A. C., & Romero Aguilar, L. A. (2024). Relaciones entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y el contexto personal de estudiantes universitarios colombianos: A propósito del caso de la Licenciatura en Deporte. *Retos*, 52, 374–383. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101806>
- Briceño Moraga, A. (2020). Factores que determinan la motivación por aprender en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(1), 19–27. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9789>

- Covarrubias Apablaza, C. G., Pavez Salinas, P., Venegas-Ramos, L., & Mendoza Lira, M. (2024). The influence of self-efficacy on academic goals and the mediating role of self-regulation of learning in a sample of university students. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.597871>
- 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
- 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>
- Froment, F., de-Besa Gutiérrez, M., & Gil Flores, J. (2023). Efecto del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción académica: La motivación y el compromiso académico como variables mediadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 479–499. <https://doi.org/10.6018/rie.546251>
- Froment, F., García González, A. J., Bohórquez Gómez-Millán, M. R., & Checa Esquivia, I. (2021). Adaptación y validación en español de la Escala de Motivación Estado en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 58(1), 117–126. <https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.10>
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo Lucas, J., & Navarro Izquierdo, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344–349.
- Palacios Serna, L. I. (2021). Una revisión sistemática: Actitud hacia la investigación en universidades de Latinoamérica. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(3), 195–205. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.533>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students’ academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sánchez-Bolívar, L., & Martínez-Martínez, A. (2022). Factores relacionados con la motivación del alumnado universitario e instrumentos para su evaluación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 484–505. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.26>
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
- Sölpük Turhan, N. (2020). Gender differences in academic motivation: A meta-analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 211–224. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.02.019>
- Souza, G. C. de, Meireles, E., Mira, V. L., & Leite, M. M. J. (2021). Academic motivation scale: Reliability and validity evidence among undergraduate nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29, e3420. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3848.3420>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>



Copyright: © 2026 Samuel Ticona Ticona · Leandro Paucara Cahuana. Los autores conservan los derechos de autor sobre la obra y otorga a PoliPublica – Revista Multidisciplinar Aplicada, editada por el Instituto Latinoamericano de Investigación y Desarrollo Social – ILADESA, el derecho de primera publicación. El artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).