



**UNIVERSIDAD
CENTRO LATINOAMERICANO
DE ECONOMÍA HUMANA**

Programa Educación
Maestría en Didáctica de la Educación Superior

TESIS DE MAESTRÍA

Clima motivacional de clase y motivación académica en el primer
año de Medicina: un estudio desde las percepciones estudiantiles y
docentes

Inés Loaces

Tutora: Dra. Karina Curione (UdelaR)

Montevideo, Uruguay 2025

"Education is not the filling of a pail but the lighting of a fire".

W. B. Yeats

Agradecimientos

Esta tesis representa la culminación de un trayecto formativo que demandó esfuerzo, constancia y reflexión, en un período de mi vida en el que conciliar lo profesional, lo personal y lo académico se volvió una tarea tan desafiante como enriquecedora.

En primer lugar, quiero agradecer al Programa de Maestría en Educación Superior de la U-Claeh. En particular, a Julia Leymonié, por impulsarme a iniciar este camino, por sus palabras de aliento, su comprensión y su capacidad de ofrecer una mirada distinta que desafié mis creencias previas. También a María Dibarboure, por sus ajustes siempre rigurosos, acompañados de la calidez justa. Extiendo mi agradecimiento a todo el equipo docente de la Maestría y a los/as colegas de la Fase Maestría, generación 2020, por el intercambio, la compañía y el aprendizaje compartido.

A mi tutora, Karina Curione, un agradecimiento especial. Por acompañarme en este proceso con una guía rigurosa, una lectura atenta y una confianza constante en mis decisiones. Sus aportes fueron fundamentales para fortalecer la coherencia conceptual y metodológica de esta investigación.

A los y las estudiantes de la generación 2024 de la Facultad de Medicina de la U-Claeh que participaron en esta investigación, por compartir sus experiencias. Este trabajo existe gracias a ellos.

Al equipo docente de Anatomía, por permitirme utilizar su curso como caso de estudio y por su disponibilidad permanente, en especial a Alejandra Neirreitter.

A mis hijos —Aarón, Lorenzo, Gael y Román— por ser inspiración cotidiana. Fueron refugio, fuerza y motivo.

A Martín, por acompañarme con paciencia, por su apoyo incondicional y por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

A mi familia y amigos, por escucharme siempre, por sostenerme con afecto y por recordarme, incluso en los días más intensos, la importancia de celebrar cada paso.

Resumen

El ingreso a la educación superior supone para los estudiantes enfrentar nuevas exigencias académicas y emocionales, en un entorno menos guiado que el de etapas previas de su formación. En este contexto, la motivación se convierte en un factor decisivo para sostener el aprendizaje y la adaptación a las demandas del primer año universitario.

En la presente investigación se abordó la motivación estudiantil en el módulo *Ciencias Básicas II* de la carrera de Medicina en la U-Claeh, considerando tanto las percepciones de los estudiantes como las concepciones de los docentes sobre el clima motivacional de clase. El propósito general fue comprender cómo las dimensiones motivacionales —autoeficacia, valor intrínseco del aprendizaje y ansiedad ante las pruebas— se relacionan con los patrones de actuación docente y con el apoyo a la autonomía reportados por los estudiantes, en la configuración de un ambiente motivador durante el ingreso universitario.

Para alcanzar estos objetivos, se adoptó un diseño mixto que combinó la aplicación de cuestionarios validados (MSLQ-UY, LCQ y CMC-Q) a 40 estudiantes del módulo Ciencias Básicas II, junto con entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes. Esta estrategia metodológica permitió integrar la perspectiva cuantitativa con el análisis cualitativo, ofreciendo una visión amplia y contextualizada del fenómeno.

Los resultados evidenciaron una asociación significativa entre la autoeficacia y el valor intrínseco del aprendizaje, así como la influencia de prácticas docentes como el uso de ejemplos, la conexión temática y el estímulo a la participación en la percepción de competencia. El análisis cualitativo complementa estos hallazgos, destacando la relevancia del apoyo emocional, la evaluación para aprender, la claridad organizativa, la cercanía docente y la gestión del tiempo como factores clave para sostener la motivación estudiantil.

En síntesis, el estudio aporta evidencia específica sobre cómo las prácticas docentes inciden en la motivación de los estudiantes de primer año de Medicina en la Universidad Claeh, ofreciendo claves para fortalecer el acompañamiento pedagógico en el ingreso universitario y orientar futuras estrategias institucionales de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

Entering University requires students to face new academical and emotional demands in a less guided environment compared to previous stages of their education. In this context, motivation becomes a decisive factor for sustaining learning and adapting to challenges of first year.

This study examined student motivation in the *Basic Sciences II* module of the Medicine program at Universidad Claeh, considering both students' perceptions and teachers' conceptions of motivational climate in class. The main purpose was to understand how motivational dimensions—self-efficacy, intrinsic value of learning, and test anxiety—were related to teaching practices and to the autonomy support reported by students, in shaping a motivating environment during university entry.

To achieve these objectives, a mixed-methods design was adopted, combining the administration of validated questionnaires (MSLQ-UY, LCQ, and CMC-Q) to 40 students of the module, together with in-depth interviews with students and teachers. This methodological strategy allowed integration of quantitative analysis with qualitative exploration, providing a broad and contextualized view of the phenomenon. results showed a significant association between self-efficacy and intrinsic value of learning, as well as the positive influence of teaching practices such as the use of examples, thematic connection, and encouragement of participation on students' perception of competence. The qualitative analysis complemented these findings, highlighting the relevance of emotional support, assessment for learning, organizational clarity, teacher closeness, and time management as key factors for sustaining student motivation.

In summary, the study provided specific evidence on how teaching practices affected the motivation of first-year Medicine students at Universidad Claeh, offering insights to strengthen pedagogical support during university entry and to guide future institutional strategies in teaching and learning.

Resumo

O ingresso na universidade exige que os estudantes enfrentam novas demandas acadêmicas e emocionais, em um ambiente menos guiado do que nas etapas anteriores de sua formação. Nesse contexto, a motivação torna-se um fator decisivo para sustentar a aprendizagem e a adaptação às exigências do primeiro ano.

Nesta investigação, foi abordada a motivação estudantil no módulo *Ciências Básicas II* do curso de Medicina da Universidade Claeh, considerando tanto as percepções dos estudantes quanto às concepções dos docentes sobre o clima motivacional da sala de aula. O objetivo geral foi compreender como as dimensões motivacionais — autoeficácia, valor intrínseco da aprendizagem e ansiedade diante das provas— se relacionaram com os padrões de atuação docente e com o apoio à autonomia relatado pelos estudantes, na configuração de um ambiente motivador durante o ingresso universitário.

Para alcançar esses objetivos, foi adotado um desenho metodológico misto que combinou a aplicação de questionários validados (MSLQ-UY, LCQ e CMC-Q) a 40 estudantes do módulo, juntamente com entrevistas em profundidade com estudantes e docentes. Essa estratégia metodológica permitiu integrar a perspectiva quantitativa com a análise qualitativa, oferecendo uma visão ampla e contextualizada do fenômeno.

Os resultados evidenciaram uma associação significativa entre a autoeficácia e o valor intrínseco da aprendizagem, bem como a influência de práticas docentes como o uso de exemplos, a conexão temática e o estímulo à participação na percepção de competência. A análise qualitativa acrescentou a esses achados, destacando a relevância do apoio emocional, da avaliação voltada para a aprendizagem, da clareza organizativa, da proximidade docente e da gestão do tempo como fatores-chave para sustentar a motivação estudantil.

Em síntese, o estudo aportou evidências específicas sobre como as práticas docentes incidiram na motivação dos estudantes do primeiro ano de Medicina da Universidade Claeh, oferecendo subsídios para fortalecer o acompanhamento pedagógico no ingresso universitário e orientar futuras estratégias institucionais de ensino e aprendizagem.

Palabras clave / Keywords / Palavras-chave

Español: Motivación académica; Autoeficacia; Clima motivacional de clase; Educación superior; Ingreso universitario

English: Academic motivation; Self-efficacy; Classroom motivational climate; Higher education; University entry

Português: Motivação acadêmica; Autoeficácia; Clima motivacional de sala de aula; Educação superior; Ingresso universitário

Índice

Resumen	4
Abstract	5
Resumo	6
Palabras clave / Keywords / Palavras-chave	7
Introducción	10
1.1 Fundamentación y contextualización del problema	10
1.2 Antecedentes	12
1.2.1 Bases teóricas sobre motivación académica	12
1.2.2 Evidencia empírica regional y nacional	14
1.3 Formulación del problema	17
1.4 Objetivos	19
1.4.1 Objetivo general	19
1.4.2 Objetivos específicos	19
1.5 Estructura de la tesis	19
Marco teórico	21
2.1 La motivación académica como fenómeno multidimensional	21
2.2 Teorías motivacionales	22
2.2.1 Teoría de la autodeterminación (SDT)	24
2.2.2 Teoría de metas de logro y clima motivacional de clase	26
2.2.3 Teoría de la autoeficacia y el modelo de autorregulación	29
2.3 Motivación en el ingreso universitario	31
Metodología	35
3.1 Descripción y características del diseño	35
3.2 Población estudiada y muestra	37
3.2.1 Selección	37
3.2.2 Procedimiento de recolección de datos cuantitativos	38
3.2.3 Procedimiento de recolección de datos cualitativos	38
3.2.4 Consideraciones éticas	39
3.3 Instrumentos	39
3.3.1 Instrumentos cuantitativos	39
3.3.2 Instrumento cualitativo	42
3.4 Análisis estadístico	44
3.4.1 Consistencia interna	44
3.4.2 Verificación de supuestos	45
3.4.3 Estadística descriptiva	45

3.4.4 Análisis de relaciones	45
3.4.5 Comparación entre grupos	45
3.5 Análisis cualitativo de entrevistas a estudiantes y docentes	46
3.6 Triangulación de resultados	47
Resultados cuantitativos.....	48
4.1 Marco descriptivo de la asignatura y los estudiantes	48
4.1.1 La asignatura	48
4.1.2 Caracterización sociodemográfica de la muestra	49
4.1.3 Rendimiento académico.....	50
4.2 Descripción de resultados cuantitativos	51
4.2.1 Distribución y estimación de parámetros	51
4.2.2 Distribución y parámetros de los determinantes del clima motivacional de clase (CMC-Q).....	52
4.3 Análisis relacional y comparativo	54
4.3.1 Correlaciones entre variables motivacionales y la percepción del clima de clase	54
4.3.2 Relación entre clima de aprendizaje (LCQ) y clima motivacional de clase (CMC-Q).....	60
4.4 Diferencias por género	62
4.4.1 Diferencias por género en variables motivacionales	62
4.4.2 Percepción del clima de aprendizaje y del clima motivacional de clase según género	63
4.5 Percepción del clima motivacional según rendimiento.....	65
Resultados cualitativos	69
5.1 Selección de participantes para las entrevistas	69
5.2 Percepciones estudiantiles y docentes	72
5.2.1 Percepciones estudiantiles.....	72
5.2.2 Percepciones docentes	77
5.3 Síntesis comparativa de percepciones.....	79
5.4 Contraste entre los resultados cuantitativos del CMC-Q y el análisis cualitativo.....	80
Conclusiones y perspectivas.....	84
6.1 Conclusiones Generales.....	84
6.2 Recomendaciones pedagógicas para cursos de primer año.....	88
6.3 Fortalezas y limitaciones de la investigación.....	89
6.4 Futuras líneas de investigación	90
Referencias bibliográficas	92
Anexo	100

Introducción

1.1 Fundamentación y contextualización del problema

La educación superior (ES) enfrenta actualmente desafíos globales vinculados a la equidad, la calidad y la permanencia estudiantil. En América Latina y el Caribe, estos retos se intensifican por las desigualdades estructurales, la masificación del acceso y la necesidad de fortalecer la formación profesional en contextos de alta complejidad social. En este escenario, Uruguay ha asumido un rol protagónico en la transformación de la educación superior regional, al liderar junto con la UNESCO un programa de innovación en políticas educativas que promueve una formación inclusiva, equitativa y de calidad, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2024).

A nivel nacional, el sistema universitario ha experimentado una expansión sostenida en las últimas dos décadas, duplicando la cantidad de estudiantes de grado y diversificando la oferta académica (Ceres, 2025). Sin embargo, persisten desafíos significativos en términos de eficiencia institucional, tasas de egreso y vinculación con el mundo del trabajo. En 2023, sólo el 14% de la población uruguaya entre 25 y 34 años había completado estudios terciarios, muy por debajo del promedio de los países de la OCDE (41%). Este dato evidencia la necesidad de fortalecer las condiciones que favorecen la permanencia y el rendimiento académico, especialmente en los primeros años de formación.

En este marco, la Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana (U-Claeh) —institución privada reconocida como universidad en 2017— recibió en 2023 al 1% del total de estudiantes universitarios del país (Ceres, 2025). Dentro del conjunto de universidades privadas (que concentran el 9,1% de los estudiantes de grado), la U-Claeh ocupa el quinto lugar en matrícula, con un 2,4% del total de estudiantes de grado en ese sector (Ceres, 2025). Situada en Maldonado, su Facultad de Medicina ofrece tres carreras de grado y más de diez programas de posgrado en el área de la salud, consolidándose como un espacio académico exigente y en expansión. Entre 2018 y 2024 recibió a 328 estudiantes en la carrera de Doctor en Medicina, con una matrícula de ingreso estable, con un promedio anual de 47 estudiantes. En este período, se observa además una tendencia sostenida hacia la feminización del

estudiantado, con una participación femenina superior al 70 % en los últimos cuatro años. Tal fenómeno no constituye un hecho aislado, sino que se inscribe en un patrón más amplio de elección de estudios universitarios, donde las profesiones vinculadas a la salud son percibidas como espacios de cuidado y vocación de servicio, además de asociarse a expectativas de estabilidad laboral y reconocimiento social, lo que explica su elección preferente por parte de mujeres (Rodríguez-Esteban & Carretero-Serrano, 2023).

Los estudiantes que ingresan a la Facultad de Medicina de la U-Claeh se enfrentan a un entorno académico complejo, con contenidos intensivos y dinámicas institucionales nuevas. Esta etapa, para muchos, representa un muro difícil de superar. A pesar de llegar con motivaciones diversas, una proporción significativa no logra aprobar los primeros módulos, lo que plantea interrogantes sobre las condiciones de enseñanza, el acompañamiento pedagógico y el papel del docente en la orientación del clima motivacional. Comprender cómo se configura la motivación académica en este contexto resulta clave para diseñar estrategias que promuevan trayectorias formativas sostenidas, equitativas y significativas.

En particular, el módulo Ciencias Básicas II (CB2) constituye una instancia crítica dentro del recorrido formativo en la carrera de grado de medicina, ya que concentra contenidos de elevada complejidad. El módulo está integrado por tres asignaturas —embriología, fisiología y anatomía— que demandan un esfuerzo cognitivo significativo. En el período 2022-2024, entre el 78% y el 90% de los estudiantes que cursaron CB2 alcanzaron la calificación que les habilitaba a rendir examen; sin embargo, de ellos, un 40% en promedio debió responder preguntas adicionales de anatomía al no lograr la nota mínima de aprobación, lo que refleja una dificultad persistente en anatomía como asignatura crítica. Asimismo, entre quienes se presentaron al examen en el período inmediato posterior al cursado, sólo alrededor del 50% consiguió aprobar la evaluación de resultados, lo que evidencia la magnitud de las dificultades enfrentadas en esta etapa inicial de la carrera.

A partir de esta contextualización, resulta necesario revisar qué se ha investigado sobre motivación académica y permanencia en la educación superior, tanto desde los enfoques teóricos como desde la evidencia empírica regional y nacional. Este recorrido permitirá situar el problema en un marco más amplio y reconocer los vacíos que la presente investigación busca abordar.

1.2 Antecedentes

1.2.1 Bases teóricas sobre motivación académica

La motivación académica ha sido ampliamente reconocida como un factor determinante en la adaptación, el rendimiento y la permanencia de los estudiantes en la educación superior. En particular, el ingreso universitario constituye una etapa crítica en la que se configuran orientaciones motivacionales, influenciadas por variables individuales, institucionales y contextuales (Alonso Tapia, 2005; Míguez, 2015). En este sentido, la permanencia del estudiantado depende en gran medida de que las instituciones reconozcan y valoren sus diferencias y particularidades. Este enfoque sitúa a la universidad como un actor clave en la garantía del derecho a la educación superior, al promover la permanencia estudiantil mediante prácticas que atiendan y respeten la diversidad (Carbajal, 2025; Leymonié Sáenz, 2009).

Diversos estudios han abordado la motivación académica en la educación superior desde enfoques teóricos como la teoría de la autodeterminación, las metas de logro y la autorregulación del aprendizaje, destacando la importancia del clima motivacional generado por los docentes y las condiciones institucionales que lo sostienen (Alonso Tapia, 2005). Los aportes fundacionales de Pintrich & De Groot (1990) demostraron que el valor intrínseco —definido como la importancia subjetiva y el atractivo personal que una tarea académica tiene para los estudiantes— y la autoeficacia —entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar un desempeño académico exitoso— predicen directamente el uso de estrategias cognitivas y el rendimiento académico. En esta línea, los estudiantes que persiguen simultáneamente metas de dominio (aprender y comprender), de rendimiento (obtener buenas calificaciones) y sociales (colaborar, integrarse) logran un equilibrio que potencia tanto el interés como el rendimiento académico (Valle et al., 2010). El estudiantado motivado por metas múltiples tiende a autorregular mejor su esfuerzo, a persistir ante la dificultad y a usar estrategias más sofisticadas. Esto se traduce en un aprendizaje más profundo y en una mayor capacidad de transferir conocimientos a nuevas situaciones (Valle et al., 2010).

La cultura universitaria contemporánea aún conserva rasgos tradicionales, como la centralidad de la clase magistral y la evaluación como eje del aprendizaje, centrado en la información y la repetición, dejando de lado la comprensión y la implicación activa del estudiante (Miguez, 2005; Leymoníé & Fiore, 2012). Aunque se han desarrollado propuestas innovadoras, su implementación efectiva requiere no solo una actualización pedagógica, sino también una transformación en la identidad docente y en las prácticas cotidianas del aula. La identidad profesional docente, la reflexión y la práctica pedagógica son ejes fundamentales para tensionar y transformar el rol del profesor universitario (Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019), históricamente asociado a la transmisión de contenidos, hacia prácticas más reflexivas e innovadoras.

En este marco, la evaluación emerge como un componente decisivo del proceso motivacional. En muchos contextos se ha convertido en una herramienta para resumir lo aprendido y clasificar a estudiantes (Heritage, 2007), lo que tiende a fomentar atribuciones defensivas y disminuir la motivación (Zimmerman, 2002), constituyendo un obstáculo para la permanencia estudiantil, especialmente en carreras de alta exigencia (Palma Luengo et al., 2024). Por su parte, la evaluación formativa debe ser concebida como un proceso inseparable de la enseñanza y la retroalimentación, capaz de proporcionar información valiosa y accionable sobre el aprendizaje de los estudiantes (Heritage, 2007), favoreciendo procesos adaptativos y mejorando el rendimiento (Zimmerman, 2002). En esta línea, la evaluación continua y formativa — con criterios explícitos, retroalimentación frecuente y uso de rúbricas y listas de cotejo— se postula como condición para aprendizajes profundos y autónomos, al alinear enseñanza y evaluación para hacer visible la comprensión y orientar la autorregulación (Leymoníé, 2015; Baines et al., 2024) y transforma la relación docente-estudiante (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). En la misma dirección, Treviño-Vázquez et al. (2024) muestran que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, mediada por prácticas evaluativas, impacta directamente en la motivación autodeterminada y en el rendimiento académico. La evaluación, entonces, constituye un punto crítico en la formación universitaria: puede convertirse en un factor que contribuye al bajo rendimiento académico y, en consecuencia, a procesos de desmotivación y abandono, o bien en una herramienta poderosa para promover la autorregulación, el compromiso y la permanencia estudiantil (Deci & Ryan, 2000; Núñez, 2009).

La aparente falta de interés de los estudiantes por ciertos contenidos podría interpretarse como ausencia de motivación, cuando en realidad se debe a la desconexión entre las propuestas educativas y los intereses del estudiantado (Rodríguez Moneo & Huertas, 2000). Aspectos como el ritmo de clase o la falta de coherencia entre la modalidad de cursado y las instancias de evaluación pueden convertirse en factores que favorecen el abandono (Chiarino et al., 2024c). En paralelo a la implementación del currículum que incluye la adquisición de habilidades y actitudes, además de los conocimientos, habría que promover patrones motivacionales que oriente hacia el aprendizaje y potencien los procesos autorregulatorios (Montero & Huertas, 1997). En particular, fomentar climas motivacionales orientados al aprendizaje es necesario para prevenir la desmotivación, el abandono y el aprendizaje superficial (Reeve, 2006), siendo de particular interés la motivación intrínseca, ya que se vincula directamente con la permanencia estudiantil (Plachot et al., 2025).

El clima motivacional de clase opera entonces como puente entre prácticas docentes y la orientación motivacional del estudiante. Los climas orientados al aprendizaje fortalecen la autorregulación, la resiliencia y la satisfacción emocional (Alonso-Tapia, 2016). En este sentido, el apoyo a la autonomía se asocia con mejor rendimiento y menor ansiedad, ilustrando efectos concretos en contextos exigentes (Black & Deci, 2000). En consonancia, el apoyo docente a la autonomía predice de manera consistente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (Reeve et al., 2018), generando beneficios motivacionales transversales: mayor interés intrínseco por las tareas, incremento de la autoeficacia, regulación más adaptativa del esfuerzo y una disposición más sostenida hacia el aprendizaje. Asimismo, la regulación del esfuerzo y la autoeficacia son los predictores más robustos del rendimiento, lo que refuerza el valor de medir la calidad del compromiso y la confianza del estudiante (Credé & Phillips, 2011).

1.2.2 Evidencia empírica regional y nacional

A nivel regional, Palma Luengo et al. (2024) realizaron una revisión sistemática de investigaciones sobre motivación académica en educación superior en América Latina

y España. Identificaron una predominancia de estudios descriptivos y correlacionales centrados en la motivación intrínseca, la autoeficacia y el uso de estrategias autorreguladas, con escasa presencia de investigaciones situadas en instituciones privadas o en carreras del área de la salud. En el contexto iberoamericano, Chiarino et al. (2024a) realizaron una revisión sistemática sobre el clima motivacional de clase, identificando una relación moderada con variables psicológicas como la autoeficacia, el compromiso y la satisfacción, aunque débil con el rendimiento académico.

El abandono y la permanencia estudiantil en universidades de América Latina y el Caribe también ha sido objeto de estudio. En una revisión sistemática mixta, Chiarino et al. (2024c) identificaron 67 variables distribuidas en cuatro niveles analíticos: sujeto, institución, sistema educativo y macrosocial. Entre las variables que más afectan la desvinculación se destacan la baja autoeficacia académica, la falta de apoyo institucional, las dificultades económicas y la escasa integración social. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de abordar la permanencia desde un enfoque multidimensional que considere tanto factores individuales como estructurales.

En el ámbito de las carreras de la salud, Troncoso et al. (2016) analizaron la motivación de los estudiantes al ingreso universitario, determinando que la vocación y las experiencias personales constituyen los principales motivadores. De manera complementaria, Rivadeneyra y Ñique (2023) estudiaron la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de grado de medicina, encontrando que quienes presentaban altos niveles de valor intrínseco y autoeficacia mostraban actitudes positivas hacia su desempeño académico; en contraste, los estudiantes con puntuaciones elevadas en ansiedad ante las pruebas evidenciaron actitudes que podían afectar negativamente su rendimiento.

En el mismo sentido, la relación entre autoeficacia y ansiedad ha sido documentada en México. Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez (2018), con una muestra de 310 estudiantes universitarios, hallaron que la baja autoeficacia se correlaciona con mayores niveles de ansiedad académica, especialmente en mujeres. Jiménez & De Lille (2023), en estudiantes de primer semestre de ciencias de la salud, confirmaron que la autoeficacia percibida se asocia negativamente con ansiedad y depresión, actuando como un factor protector en la adaptación universitaria. Finalmente, en Perú, Domínguez-Lara (2018) mostró que la alta autoeficacia se vincula con el uso de estrategias orientadas a la tarea —como organización, elaboración y

autorregulación—, favoreciendo aprendizajes más profundos y un mejor rendimiento en estudiantes de psicología.

En el contexto uruguayo, diversas investigaciones han contribuido a la comprensión de los procesos motivacionales y autorregulatorios en estudiantes universitarios, especialmente en carreras de Psicología y áreas tecnológicas. Estos estudios han permitido validar instrumentos, identificar factores predictivos del rendimiento académico y visibilizar dimensiones clave del clima motivacional en entornos presenciales y digitales (Curione et al., 2017; Curione, 2018; Altamirano, 2023; Chiarino, et al., 2025b).

La adaptación y validación del MSLQ-UY (Curione et al., 2017; Curione, 2018) constituyó un hito metodológico, al ofrecer una herramienta confiable para evaluar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer año universitario. Sus hallazgos evidencian que la autoeficacia y la motivación intrínseca son predictores significativos del rendimiento académico, y alertan sobre los riesgos de abandono vinculados a niveles bajos de autoeficacia.

Complementariamente, Belletti (2023) exploró las estrategias de autorregulación en estudiantes de carreras tecnológicas, destacando una relación entre los niveles de percepción de autoeficacia y valor intrínseco con el uso de estrategias profundas, planificación y gestión del tiempo. Si bien se observa un desarrollo progresivo en ciertas dimensiones autorregulatorias, el pensamiento crítico y la autorregulación metacognitiva no presentan diferencias significativas entre niveles de avance, lo que sugiere la necesidad de intervenciones pedagógicas específicas.

Por su parte, el CMC-Q ha sido adaptado y validado a la población de estudiantes universitarios uruguayos (Chiarino et al. 2025b), determinando que el CMC tiene una relación significativa, positiva y baja con el rendimiento académico. La aplicación del CMC-Q en el contexto de la formación de estudiantes de psicología evidenció que el rol docente resulta determinante en la construcción de entornos motivacionales positivos (Altamirano, 2023).

Al analizar las percepciones de estudiantes y docentes sobre el CMC en clases universitarias mediadas por tecnología, destacan la relevancia de componentes como el afecto, la participación, la claridad organizativa y el uso de ejemplos, así como diferencias en las percepciones según el ratio docente-estudiante (Chiarino et al.,

2024b). Estos aportes ofrecen claves para el diseño de políticas institucionales y la formación docente en entornos digitales.

En conjunto, estos trabajos configuran un cuerpo de evidencia robusto que enriquece la comprensión del aprendizaje autorregulado y la motivación en la educación superior uruguaya, aportando herramientas conceptuales y metodológicas para el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas y sostenibles.

En este marco, la presente investigación se inscribe en una línea de estudios que busca aportar evidencia situada sobre el clima motivacional en carreras de alta exigencia, como Medicina, en una institución privada uruguaya. Al integrar datos cuantitativos y cualitativos, se pretende comprender la percepción de los estudiantes sobre los patrones de actuación docente que configuran el clima motivacional en el módulo Ciencias Básicas II, cómo inciden en la motivación de los estudiantes de primer año, y qué condiciones favorecen o dificultan el desarrollo de trayectorias formativas significativas, equitativas y sostenibles.

1.3 Formulación del problema

La motivación académica, especialmente en el primer año universitario, se reconoce como un factor decisivo para la permanencia y el rendimiento estudiantil. En carreras de alta exigencia como Medicina, caracterizada por su alta exigencia cognitiva y emocional, la motivación adquiere un rol aún más crítico en la permanencia, el rendimiento y el bienestar estudiantil. Estando los abandonos tempranos asociados con bajos niveles de desempeño académico en los primeros años de carrera académica (Chiarino et al. 2024c).

En este escenario, el clima motivacional que se configura en el aula —a partir de las prácticas docentes, la organización del curso y la calidad del vínculo pedagógico— emerge como un factor determinante en la experiencia de aprendizaje. La evidencia empírica muestra que climas motivacionales caracterizados por el apoyo emocional, la claridad organizativa y la promoción de la autonomía favorecen formas de motivación más autodeterminadas (Reeve, 2006; Leal-Soto et al., 2023; Chiarino et al., 2024b), mientras que entornos centrados en la evaluación, la exposición magistral y la escasa participación tienden a generar desmotivación, ansiedad y desconexión

académica (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018; Rivadeneyra & Ñique, 2023).

En la Facultad de Medicina de la U-Claeh, el módulo Ciencias Básicas II representa una instancia crítica en el recorrido formativo, donde se concentran contenidos complejos y se manifiestan con bajos niveles de rendimiento académico. A pesar de la relevancia de este fenómeno, no se cuenta con estudios sistemáticos que analicen cómo perciben los estudiantes y docentes el clima motivacional en este módulo, ni cómo se relaciona con los niveles y tipos de motivación académica presentes en el estudiantado.

Si bien la literatura internacional y regional ha avanzado en la comprensión de la motivación académica, aún se carece de evidencia situada que explore cómo se configura el clima motivacional en módulos críticos de formación médica en Uruguay. La presente investigación propone, por primera vez, estudiar la realidad académica de la Universidad Claeh como centro de formación universitaria. En particular, busca analizar la relación entre el clima motivacional de clase percibido por estudiantes y docentes del módulo Ciencias Básicas II y los niveles de motivación académica y el clima de aprendizaje de los estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la U-Claeh durante el año lectivo 2024. Se busca así comprender qué condiciones favorecen o dificultan la motivación en contextos de alta exigencia, y aportar insumos para el diseño de estrategias pedagógicas más efectivas, contextualizadas y sostenibles.

Para abordar esta problemática, se adoptó una metodología mixta con predominio cuantitativo, estructurada en un diseño explicativo secuencial (Creswell y Clark, 2017) que permite articular datos estadísticos y narrativas experienciales (Pérez Peña et al., 2023). La investigación combina el uso de cuestionarios validados (LCQ, MSLQ-UY y CMC-Q) aplicados a estudiantes de primer año del módulo Ciencias Básicas II, con entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes seleccionados por criterios empíricos. Esta estrategia de triangulación complementaria busca ampliar la comprensión del fenómeno motivacional en contextos de alta exigencia, integrando percepciones, perfiles motivacionales y rendimiento académico.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar de manera integral la motivación estudiantil en el módulo Ciencias Básicas II, a partir del estudio de los patrones de actuación docente percibidos, las dimensiones motivacionales y el clima de aprendizaje, así como de las creencias docentes sobre su rol en la promoción de un ambiente motivador, en el primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Claeh durante el año lectivo 2024.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar patrones de actuación docente percibidos por el estudiantado en el módulo Ciencias Básicas II.
2. Examinar las dimensiones motivacionales de las y los estudiantes y analizar su relación con el clima motivacional de clase y el apoyo a la autonomía brindado por docentes.
3. Indagar las percepciones de los estudiantes sobre los factores que favorecen o dificultan su motivación durante el módulo.
4. Explorar las concepciones docentes sobre su rol en la motivación estudiantil y las condiciones que configuran el clima motivacional en el aula.

1.5 Estructura de la tesis

En función de los objetivos planteados, la tesis se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo corresponde a la introducción, donde se presenta la fundamentación del tema, el contexto institucional, los antecedentes, el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la orientación general del documento.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, abordando los principales enfoques sobre motivación académica, incluyendo la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría de Metas de Logro y el modelo de autoeficacia. Asimismo, se analiza la relevancia de la motivación en el ingreso universitario y se definen los constructos centrales que guían el estudio, como el clima motivacional de clase, el clima de aprendizaje y las dimensiones motivacionales.

El tercer capítulo describe el diseño metodológico, detallando el enfoque de investigación, la muestra, los procedimientos de recolección de datos, los instrumentos cuantitativos utilizados (MSLQ, LCQ, CMC-Q), las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes, y las técnicas de análisis aplicadas. El cuarto capítulo presenta los resultados y análisis, comenzando por los hallazgos cuantitativos, seguidos por el análisis cualitativo, y culminando con la triangulación de los datos obtenidos. Finalmente, el quinto capítulo expone las conclusiones y perspectivas, integrando los resultados con el marco teórico, reflexionando sobre las implicancias pedagógicas e institucionales, y proponiendo líneas de mejora y futuras investigaciones. Al cierre del documento se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos que complementan el trabajo.

Marco teórico

2.1 La motivación académica como fenómeno multidimensional

En el marco de los enfoques actuales en psicología educativa, la motivación se entiende como un fenómeno multidimensional que involucra componentes energéticos, direccionales, afectivos y cognitivos. La motivación implica procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta (Pintrich y Schunk, 2006): la energía se traduce en intensidad y persistencia, mientras que la dirección remite al propósito y la orientación hacia metas específicas. Reeve (2003) complementa esta visión al destacar que la motivación está influida tanto por fuerzas internas del individuo como por condiciones del entorno, lo que la convierte en un fenómeno dinámico y situado. La motivación es un constructo que pretende describir y predecir el conjunto de procesos que nos llevan a dirigir nuestra energía en el afán de obtener un propósito (Curione & Huertas, 2015). En el ámbito académico, la motivación constituye un proceso psicológico complejo que orienta, sostiene y regula la conducta de los estudiantes frente a las demandas del aprendizaje (Míguez, 2015). A nivel universitario, la motivación adquiere especial relevancia, dado que los estudiantes deben enfrentar exigencias cognitivas, emocionales y contextuales que desafían su capacidad de autorregulación, persistencia y adaptación (Pintrich, 2003). Por ello, la motivación se ha convertido en un eje central de reflexión para quienes buscan mejorar la calidad de la enseñanza, especialmente en contextos donde las demandas académicas requieren fortalecer la autorregulación y el compromiso estudiantil (Curione & Huertas, 2015; Malpica, 2025; Palma Luengo et al., 2024).

El enfoque cognitivo de la motivación, ampliamente desarrollado en el campo educativo, enfatiza el papel de las metas, creencias, atribuciones y estrategias de autorregulación en la configuración del compromiso académico. Como señalan Curione y Huertas (2015), la motivación no debe entenderse como un rasgo estable, sino como un proceso que emerge de la interacción entre estructuras mentales, afectos y contextos de aprendizaje. Esta perspectiva permite reconocer la variabilidad motivacional entre estudiantes, así como la influencia de las prácticas pedagógicas en su desarrollo.

En el marco de la Teoría de Autodeterminación una distinción ampliamente utilizada es la que diferencia entre motivación intrínseca y motivación extrínseca (Deci & Ryan,

2000, Ryan & Deci, 2000b). La motivación intrínseca se refiere al impulso de realizar una actividad por el interés, la curiosidad o el disfrute que genera en sí misma, sin necesidad de incentivos externos. Este tipo de motivación se asocia con mayor compromiso, persistencia y aprendizaje profundo (Ryan & Deci, 2000a; Pintrich & Schunk, 2006). En cambio, la motivación extrínseca implica la realización de una tarea con el fin de obtener una recompensa o evitar una consecuencia negativa. Aunque puede ser funcional en ciertos contextos, su calidad depende del grado de internalización del motivo por parte del estudiante (Ryan & Deci, 2017, 2000a). Es decir, no toda motivación extrínseca es negativa: cuando el estudiante identifica personalmente el valor de una actividad, aunque no le resulte placentera, puede desarrollar formas de motivación autónoma que favorecen el aprendizaje y el bienestar.

A esta conceptualización se suma la noción de desmotivación (Ryan y Deci, 2020) como una categoría teórica relevante para comprender ciertos estados de desconexión académica. La desmotivación se define como la ausencia de intención para actuar, y puede surgir por falta de valor percibido en la tarea o por una baja percepción de competencia. Este estado se asocia con menores niveles de compromiso, aprendizaje y bienestar, y representa un desafío particular en contextos educativos donde las necesidades psicológicas básicas no son satisfechas.

En suma, la motivación académica debe ser abordada como un fenómeno multidimensional, dinámico y sensible al entorno, cuya comprensión requiere integrar diversas perspectivas teóricas que permitan captar su complejidad y su variabilidad contextual.

2.2 Teorías motivacionales

Las miniteorías motivacionales constituyen enfoques específicos dentro de la psicología que explican dimensiones particulares de la motivación humana, cada una centrada en un conjunto acotado de variables, procesos o contextos. A diferencia de las teorías generales, estas propuestas no buscan ofrecer una visión global de la motivación, sino que se orientan a comprender fenómenos concretos, como la elección de metas, la percepción de competencia o la regulación del esfuerzo en situaciones de aprendizaje (Reeve, 2010).

En el marco de esta investigación, se seleccionaron cuatro perspectivas teóricas que permiten analizar la motivación académica en estudiantes de medicina desde una mirada situada, relacional y dinámica. La teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a) aporta una base explicativa sobre las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, cuya satisfacción favorece formas de motivación más autodeterminadas. La teoría de metas de logro (Ames, 1992; Elliot, 2005) permite explorar cómo la orientación hacia metas de dominio o de rendimiento configura patrones diferenciados de implicación, persistencia y disfrute del aprendizaje, en estrecha relación con el clima motivacional de clase. El enfoque de autoeficacia (Bandura, 1997) explica cómo las creencias sobre la propia capacidad influyen en la elección de tareas, el esfuerzo y la regulación emocional, especialmente en contextos de alta exigencia como el ingreso universitario. Finalmente, el modelo de autorregulación (Pintrich, 2003) describe los procesos cognitivos y metacognitivos que median el aprendizaje autónomo —como la planificación, el monitoreo y la evaluación del desempeño—. Posteriormente, Pintrich (2004) amplía este marco al integrar de manera novedosa las dimensiones motivacionales, articulando la orientación a metas, la autoeficacia, el valor de la tarea y la regulación del esfuerzo y las emociones con los procesos de autorregulación, ofreciendo una visión más completa de cómo los estudiantes gestionan su aprendizaje en contextos universitarios.

Estas perspectivas convergen en la idea de que la motivación académica no es un rasgo estático, sino un proceso dinámico, influido por factores personales, pedagógicos e institucionales. Y aunque el papel más relevante lo lleva el alumno, la percepción del clima motivacional, las prácticas docentes, la estructura de las tareas y los sistemas de evaluación configuran un entorno que puede facilitar o dificultar el desarrollo de la motivación autodeterminada, la autoeficacia y la autorregulación (Montero & Huertas, 1997). En este trabajo de tesis, estas teorías orientan la construcción del marco conceptual y la selección de instrumentos, permitiendo analizar cómo se configuran las experiencias motivacionales de los estudiantes en relación con las estrategias didácticas implementadas.

A continuación, se presentan las principales miniteorías motivacionales que sustentan esta investigación.

2.2.1 Teoría de la autodeterminación (SDT)

La Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT), desarrollada por Deci y Ryan (1985), ofrece un marco explicativo sólido para comprender la motivación humana en contextos educativos. Esta perspectiva sostiene que las personas tienen una tendencia natural hacia el aprendizaje, la integración y el desarrollo personal, siempre que el entorno favorezca ciertas condiciones psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2000a).

Entre estas condiciones, se destacan tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. La autonomía se refiere a la experiencia de actuar con voluntad propia; la competencia implica sentirse eficaz frente a los desafíos; y la relación alude al sentido de conexión y pertenencia con los demás (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b). La satisfacción de estas necesidades se asocia con formas de motivación más autodeterminadas, mientras que su frustración puede generar regulación controlada o incluso desmotivación (Ryan & Deci, 2020).

La SDT propone un *continuo de regulación motivacional* (Figura 1) que va desde la desmotivación (ausencia de intención para actuar) hasta la motivación intrínseca (realización de una actividad por el interés o disfrute que genera). Entre estos extremos se ubican distintas formas de motivación extrínseca, que varían según el grado de internalización del motivo: regulación externa, introyectada, identificada e integrada (Ryan & Deci, 2000a). Este modelo permite analizar no solo la presencia de motivación, sino su calidad, lo que resulta especialmente relevante en el ámbito académico (Deci & Ryan, 1985).

El entorno educativo desempeña un rol decisivo en la configuración de la motivación. Las prácticas docentes que promueven la autonomía ofrecen retroalimentación constructiva y favorecen el vínculo interpersonal tienden a generar un clima motivacional que facilita la autodeterminación (Reeve, 2006; Núñez, 2009). En cambio, los entornos percibidos como controladores o impersonales pueden inhibir el desarrollo de una motivación autónoma y generar estados de regulación controlada o desmotivación (Deci et al., 1989).

Desde el marco de la SDT, Reeve (2006) plantea que los estudiantes poseen recursos motivacionales internos —necesidades psicológicas, intereses, valores— que se expresan proactivamente en el aula, y que el entorno puede nutrir o frustrar. En este sentido, el estilo motivacional del docente se vuelve central: los docentes que adoptan

un estilo de apoyo a la autonomía facilitan la conexión entre los recursos internos del estudiante y las actividades escolares, mientras que los estilos controladores tienden a imponer agendas externas que debilitan la autodeterminación. Este estilo no se reduce a técnicas, sino que implica una postura pedagógica que reconoce la capacidad del estudiante para autodirigirse, valida sus emociones, y comunica el valor de las tareas incluso cuando no son intrínsecamente atractivas (Zimmerman, 2002).

Figura 1

Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación y los procesos correspondientes



Nota: Adaptado de: *A taxonomy of human motivation*, Ryan y Deci, 2000, en *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Todos los derechos reservados.

Diversos estudios han demostrado que la motivación autodeterminada se asocia con mayores niveles de bienestar psicológico, autorregulación del aprendizaje y persistencia académica (Ryan & Deci, 2017; Núñez, 2009). En el ingreso universitario, estas variables adquieren especial relevancia, dado que los estudiantes enfrentan desafíos adaptativos que requieren autonomía, resiliencia y sentido de propósito. En este marco, el *Learning Climate Questionnaire* (LCQ, cuestionario de clima de aprendizaje) constituye un instrumento derivado directamente de la SDT, diseñado

para evaluar la percepción del apoyo a la autonomía por parte del docente (Williams & Deci, 1996). La versión original fue desarrollada en el contexto de formación médica, y posteriormente adaptada al español por Núñez et al. (2012), quienes confirmaron su validez factorial y confiabilidad en estudiantes universitarios. El LCQ indaga si los estudiantes perciben que sus decisiones son respetadas, si se les ofrece justificación para las tareas, y se promueve su participación activa en el proceso de aprendizaje. La evidencia ha mostrado que el apoyo a la autonomía se correlaciona positivamente con la motivación autodeterminada, la autorregulación y el bienestar académico (Black & Deci, 2000; Núñez et al., 2012).

2.2.2 Teoría de metas de logro y clima motivacional de clase

La teoría de metas de logro ha sido ampliamente utilizada para comprender cómo los estudiantes orientan su conducta en contextos académicos. Esta perspectiva sostiene que las metas que los individuos adoptan frente a una tarea definen el significado que atribuyen al éxito, y configuran patrones diferenciados de implicación, persistencia y estrategias de aprendizaje (Ames, 1992).

En términos generales, se distinguen dos grandes tipos de metas: las metas de dominio, centradas en el aprendizaje, la comprensión y la mejora personal; y las metas de rendimiento, orientadas a la demostración de capacidad o a la obtención de reconocimiento externo (Thrash & Elliot, 2001). Las metas de dominio se asocian con mayor motivación intrínseca, autorregulación y disfrute del aprendizaje, mientras que las metas de rendimiento pueden vincularse con ansiedad, evitación del esfuerzo y estrategias superficiales, especialmente cuando se perciben como impuestas o evaluadas de forma comparativa (Ames, 1992; Pintrich & Schunk, 2006). Tanto las metas de dominio como las de rendimiento pueden diferenciarse en dos orientaciones: aproximación, que implica dirigirse activamente hacia el logro de una meta deseada (por ejemplo, aprender, mejorar o destacar); y evitación, que implica alejarse o protegerse del fracaso, evitando errores, desaprobación o exposición negativa. Esta distinción da lugar a una tipología 2x2 que incluye metas de dominio-aproximación, dominio-evitación, rendimiento-aproximación y rendimiento-evitación. La evidencia sustancial sugiere que las metas de rendimiento-evitación —orientadas a evitar parecer incompetente o fracasar públicamente— son las más perjudiciales en

entornos educativos, tanto para el rendimiento como para el bienestar emocional (Elliot, 2005).

Estas metas no se desarrollan de forma aislada, sino que están profundamente influenciadas por el clima motivacional de clase, entendido como el conjunto de prácticas, interacciones y estructuras pedagógicas que configuran la experiencia de aprendizaje desde una perspectiva afectiva, cognitiva y social (Ames, 1992; Alonso-Tapia, 2016). El clima motivacional puede entonces orientarse hacia el aprendizaje—cuando se promueve el esfuerzo, la comprensión y la mejora personal—o hacia el rendimiento, cuando se enfatiza la competencia entre pares y la obtención de resultados (Valle et al., 2010; Leymonié, 2015).

En este marco, resulta especialmente relevante considerar cómo las prácticas docentes son interpretadas por el estudiantado, ya que no basta con la intención pedagógica: lo que configura el clima motivacional es la percepción que los estudiantes construyen a partir de sus experiencias (Leymonié, 2015). La evaluación formativa, el reconocimiento del proceso de aprendizaje y la posibilidad de participar activamente en la toma de decisiones pedagógicas son elementos clave para construir un entorno que favorezca la motivación autónoma (Leymonié & Fiore, 2012). Asimismo, la retroalimentación constructiva, el respeto por los ritmos individuales y la promoción de la reflexión sobre el propio aprendizaje contribuyen a generar un clima que estimula metas de dominio y reduce la presión asociada a metas de rendimiento (Leymonié, 2015).

En este marco, Dweck (2006) aporta una perspectiva clave al analizar cómo las teorías implícitas sobre la inteligencia influyen en la motivación académica. Los estudiantes que creen que sus capacidades pueden desarrollarse (teoría incremental) tienden a enfrentar los desafíos del ingreso universitario con mayor resiliencia, adoptando metas de dominio y estrategias autorregulatorias. En cambio, quienes sostienen que la inteligencia es fija (teoría entidad) suelen evitar el esfuerzo, experimentar mayor ansiedad y desconectarse ante el fracaso. Estas creencias, moldeadas por experiencias previas y por el entorno educativo, configuran trayectorias motivacionales que pueden ser fortalecidas o debilitadas según el tipo de retroalimentación, reconocimiento y autonomía que se promueva desde la enseñanza. Incorporar esta dimensión permite diseñar intervenciones pedagógicas más sensibles al perfil motivacional del estudiantado y orientadas a prevenir el abandono y promover el bienestar.

Para operacionalizar este constructo, Ames (1992) propuso el modelo TARGET, que identifica seis dimensiones clave del entorno pedagógico: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupamiento, Evaluación y Tiempo (tabla 1). Cada una de estas dimensiones puede configurarse de manera que favorezca metas de dominio o metas de rendimiento. Por ejemplo, tareas significativas y desafiantes promueven metas de aprendizaje, mientras que evaluaciones centradas en la comparación social tienden a activar metas de rendimiento.

Tabla 1

Dimensiones del modelo TARGETS y su implicancia motivacional

Dimensión	Descripción pedagógica	Implicancia motivacional
Tarea	Tipo, propósito y significado de las actividades propuestas	Las tareas significativas y desafiantes promueven metas de dominio y compromiso con el aprendizaje
Autoridad	Grado de autonomía, participación y toma de decisiones que se permite al estudiantado	La participación activa y la autonomía fortalecen la motivación autodeterminada
Reconocimiento	Formas en que se valora el esfuerzo, el progreso y el logro	El reconocimiento equitativo y procesual refuerza la autoeficacia y el sentido de competencia
Agrupamiento	Organización de los grupos de trabajo y dinámicas de interacción	La cooperación y el respeto mutuo favorecen el sentido de pertenencia y la motivación relacional
Evaluación	Criterios, instrumentos y retroalimentación utilizados para valorar el aprendizaje	Las evaluaciones formativas promueven metas de aprendizaje y reducen la presión comparativa
Tiempo	Ritmo, plazos y flexibilidad en el desarrollo de las actividades	La adaptación de tiempos a las necesidades individuales reduce la ansiedad y mejora el compromiso
Social	Calidad del vínculo docente-estudiante y clima interpersonal	Refuerza la necesidad de que los estudiantes se sientan conectados entre sí

Una actualización reciente del modelo, conocida como TARGETS, incorpora la dimensión Social, reconociendo el papel fundamental de las relaciones

interpersonales en la configuración del clima motivacional (Chazan et al., 2022). Esta dimensión enfatiza la importancia de que los docentes promuevan vínculos positivos, respeto mutuo y afecto genuino, condiciones que favorecen la adopción de metas de dominio y el bienestar emocional de los estudiantes. La inclusión de lo social permite una comprensión más integral del entorno motivacional, especialmente en contextos de alta exigencia como el ingreso universitario.

El *classroom motivational climate questionnaire* (CMC-Q, cuestionario de clima motivacional de clase) se fundamenta en estos aportes teóricos y permite evaluar la percepción estudiantil sobre las prácticas docentes que configuran el clima motivacional (Alonso-Tapia, & Fernández-Heredia, 2008). Este instrumento indaga cómo los estudiantes interpretan las metas promovidas en el aula, el tipo de reconocimiento que reciben, el grado de participación que se les permite y la forma en que se organizan las actividades y evaluaciones. Estudios recientes han confirmado que la percepción de un clima motivacional orientado al aprendizaje se asocia con mayor motivación autodeterminada, autoeficacia y compromiso académico (Chiarino et al., 2024; Núñez, 2009).

2.2.3 Teoría de la autoeficacia y el modelo de autorregulación

La autoeficacia, definida por Bandura (1997) como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos, constituye un componente central en la motivación académica. Esta creencia influye en la elección de tareas, el nivel de esfuerzo, la persistencia ante las dificultades y la interpretación de los resultados. En contextos educativos, los estudiantes con alta autoeficacia tienden a involucrarse más activamente en el aprendizaje, a utilizar estrategias cognitivas más elaboradas y a mostrar mayor resiliencia frente a los desafíos académicos.

La autoeficacia se relaciona estrechamente con la ansiedad académica y las estrategias de afrontamiento (Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez, 2018). Cuando los estudiantes perciben que no tienen los recursos necesarios para enfrentar una tarea, pueden experimentar ansiedad, evitar el esfuerzo o adoptar estrategias defensivas. En cambio, cuando confían en su capacidad, es más probable que utilicen estrategias de afrontamiento orientadas a la solución, como la planificación, el monitoreo y la búsqueda de ayuda (Pintrich & Schunk, 2006). La relación entre el

entorno pedagógico y la autoeficacia ha sido confirmada en estudios recientes, donde se observa que los estudiantes que perciben un clima motivacional positivo tienden a reportar mayores niveles de autoeficacia académica (Chiarino et al., 2025). En particular, el apoyo emocional por parte del docente y la claridad organizativa en la planificación de las actividades se destacan como factores que fortalecen la confianza en las propias capacidades. Estas condiciones favorecen la percepción de control sobre el proceso de aprendizaje y reducen la incertidumbre, lo que contribuye a una mayor disposición para enfrentar desafíos académicos.

En el marco del modelo de autorregulación de Pintrich (2003, 2004), la autoeficacia no se concibe como un constructo aislado, sino como parte de un sistema más amplio que integra metas, valores y estrategias de regulación. La confianza en la propia capacidad se articula con la orientación a metas y el valor atribuido a la tarea, influyendo en la selección de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como en la regulación del esfuerzo y las emociones. De este modo, la motivación y la autorregulación se entienden como procesos interdependientes que median entre las características personales y contextuales y el rendimiento académico, generando un ciclo dinámico de retroalimentación positiva.

El *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ, Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje) se fundamenta en este modelo teórico y permite evaluar diversos componentes de la motivación y el aprendizaje autónomo en contextos académicos (Pintrich, 1990). El instrumento se organiza en dos grandes dimensiones: motivación, que indaga las creencias, metas y valores que influyen en el esfuerzo y la persistencia; y estrategias de aprendizaje, que explora el uso de recursos cognitivos, metacognitivos y autorregulatorios para abordar las tareas académicas. Dentro de la dimensión motivacional, se destacan tres subescalas especialmente relevantes en el ingreso universitario: valor intrínseco, que indaga el interés y la importancia atribuida a la tarea; autoeficacia, que evalúa la confianza en la propia capacidad para aprender y rendir; y la ansiedad ante pruebas, que permite identificar reacciones emocionales que pueden interferir con el desempeño. Estas subescalas permiten comprender no sólo el nivel de motivación, sino también su calidad y orientación, aspectos clave para interpretar el compromiso académico en etapas iniciales de la formación superior.

La evidencia empírica ha demostrado que estas dimensiones se relacionan significativamente con el uso de estrategias autorregulatorias, el compromiso

académico y el rendimiento (Pintrich et al., 1993; Núñez, 2009). En particular, se confirmó que subescalas como la regulación del esfuerzo, la autoeficacia y la autorregulación metacognitiva presentan asociaciones sólidas con el rendimiento académico, mientras que otras como la búsqueda de ayuda muestran relaciones más débiles (Credé & Phillips, 2011).

2.3 Motivación en el ingreso universitario

El ingreso a la universidad constituye una etapa crítica en la trayectoria educativa, marcada por transiciones cognitivas, afectivas y contextuales que desafían la continuidad de la motivación académica. Este período implica afrontar nuevas demandas académicas y sociales, así como procesos de exploración identitaria propios de la adultez emergente, factores que condicionan la adaptación inicial (van der Zanden et al., 2018). En este proceso, los estudiantes deben adaptarse a nuevas formas de organización del conocimiento, asumir mayor autonomía en la gestión del tiempo y reconfigurar sus vínculos con docentes y pares. Estas condiciones pueden generar tensiones entre las expectativas previas y las exigencias reales del entorno universitario —una distancia que puede entenderse como la diferencia entre trayectorias teóricas y trayectorias reales (Terigi, 2009)— afectando la percepción de competencia, el sentido de pertenencia y la orientación hacia el aprendizaje (Tinto, 1997; Casanova et al., 2020).

La persistencia en el primer año es, en esencia, un fenómeno motivacional (Tinto, 2021). Desde la perspectiva del estudiante, continuar en la universidad depende de tres percepciones clave: la autoeficacia para afrontar las demandas académicas, el sentido de pertenencia a la comunidad educativa y la relevancia percibida del currículo. Estas percepciones, moldeadas por las experiencias del primer año, determinan la motivación para persistir y constituyen factores centrales en la adaptación académica y emocional. El análisis de la motivación académica durante el primer año universitario uruguayo (Curione & Fiori, 2024) muestra la presencia de dos componentes centrales: las expectativas de aprendizaje y relacionamiento, vinculadas al interés por la carrera y a la valoración del ambiente educativo, y la motivación extrínseca, asociada a razones externas como la remuneración futura o el reconocimiento social. Mientras que la motivación extrínseca se relaciona con peor

desempeño y mayor probabilidad de desafiliación, expectativas positivas de aprendizaje y relacionamiento predicen mejores calificaciones y continuidad en la formación. Por su parte, la revisión sistemática de van der Zanden et al. (2018) muestra que la motivación, las habilidades de estudio y la integración social actúan como predictores transversales del éxito en primer año, influyendo tanto en el rendimiento como en el bienestar y la continuidad en la formación.

Comprender la motivación en este momento requiere una mirada integradora que capte la complejidad de los procesos implicados en la transición. Los modelos teóricos presentados en este capítulo ofrecen marcos complementarios que, al articularse, permiten una comprensión más profunda, relacional y contextualizada del fenómeno motivacional.

Desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a), el ingreso universitario pone en juego la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Su cumplimiento favorece formas de motivación más autodeterminadas, mientras que su frustración puede derivar en desmotivación y abandono. La evidencia empírica respalda esta sensibilidad motivacional del primer año: estudios longitudinales muestran que contextos educativos percibidos como controladores generan descensos en la satisfacción de autonomía, competencia y relación, afectando el bienestar y la motivación intrínseca (Sheldon & Krieger, 2007; Benjamin et al., 1986). En cambio, el apoyo a la autonomía —caracterizado por ofrecer opciones, reconocer la perspectiva del estudiante y brindar razones significativas— se asocia con mayor motivación autodeterminada, mejor ajuste emocional y mejores resultados académicos (Grolnick & Ryan, 1987; Williams & Deci, 1996). En el contexto uruguayo, las voces estudiantiles muestran que la permanencia en primer año se sostiene principalmente en la motivación intrínseca —interés, disfrute y curiosidad por aprender—, mientras que la motivación extrínseca se vincula a expectativas laborales futuras (Plachot et al., 2025). Estos hallazgos refuerzan la relevancia del clima motivacional de clase como mediador entre las prácticas docentes y la experiencia motivacional del estudiantado en el ingreso universitario.

En paralelo, la Teoría de Metas de Logro (Ames, 1992; Elliot, 2005) muestra cómo los estudiantes redefinen sus metas en esta etapa, oscilando entre orientaciones hacia el dominio —aprender y mejorar— y hacia el rendimiento —demostrar capacidad—. El clima motivacional de clase resulta decisivo para determinar cuál de estas

orientaciones predomina, con efectos directos sobre la persistencia y el disfrute del aprendizaje.

El enfoque de autoeficacia (Bandura, 1997) subraya que las creencias sobre la propia capacidad son especialmente relevantes en los primeros años, cuando los estudiantes enfrentan tareas nuevas y exigentes. Una percepción positiva de autoeficacia fortalece el esfuerzo y la regulación emocional, mientras que una percepción negativa incrementa el riesgo de abandono. Por su parte, el modelo de autorregulación (Pintrich, 2003, 2004) aporta una visión integradora que articula lo cognitivo con lo motivacional. En este marco, la orientación a metas, la autoeficacia, el valor de la tarea y la regulación del esfuerzo y las emociones se vinculan con procesos de planificación, monitoreo y evaluación, ofreciendo una comprensión más completa de cómo los estudiantes gestionan su aprendizaje en contextos de alta exigencia.

Las teorías cognitivas de la motivación humana conciben al estudiante como un sujeto activo que interpreta, evalúa y regula su conducta en función de metas, creencias y emociones vinculadas al aprendizaje (Curione & Huertas, 2016). Esta perspectiva reconoce que la motivación no es un rasgo estable, sino un proceso dinámico que se actualiza en función del contexto, las demandas de la tarea y las experiencias previas. En este sentido, el ingreso universitario constituye un escenario privilegiado para observar cómo se configuran los procesos motivacionales, marcados por la interacción entre factores personales y ambientales.

En el ámbito educativo, Montero y Huertas (1997) destacan que la motivación en el aula no puede entenderse sin considerar el clima emocional, las prácticas docentes y la estructura de las tareas. La percepción de autonomía, competencia y vínculo interpersonal —necesidades psicológicas básicas según la Teoría de la Autodeterminación— se vuelve especialmente relevante en este momento de transición, donde el estudiante redefine su rol, sus metas y su sentido de pertenencia institucional (Míguez, 2015).

Reeve (2006, 2010) señala que los estudiantes que ingresan a la universidad enfrentan simultáneamente desafíos de adaptación y oportunidades de desarrollo personal. Su motivación puede fluctuar entre formas más autodeterminadas —basadas en el interés, el valor personal y la integración de metas— y formas más controladas, vinculadas a la presión externa, el temor al fracaso o la búsqueda de aprobación. En este marco, el estilo motivacional del docente adquiere un papel central: los entornos que ofrecen apoyo a la autonomía, retroalimentación constructiva

y reconocimiento emocional tienden a favorecer procesos motivacionales más sostenibles y autorregulados.

En síntesis, comprender la motivación académica en el ingreso universitario requiere una mirada que reconozca la complejidad de los procesos implicados en la transición, la diversidad de trayectorias posibles y la influencia decisiva del entorno pedagógico en la configuración de metas, creencias y estrategias. Adoptar esta perspectiva relacional y situada permite interpretar con mayor profundidad las experiencias de los estudiantes en el inicio de su recorrido universitario y orientar prácticas institucionales que promuevan el compromiso, la persistencia y el bienestar en los primeros años de formación.

Metodología

En este capítulo se expone el diseño metodológico adoptado para dar respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación. Se describe el enfoque general, el diseño elegido, los instrumentos de recolección de datos y el procedimiento seguido para su análisis.

A partir del problema y de los objetivos planteados en los capítulos anteriores, se optó por un abordaje de triangulación metodológica, sustentado en una metodología mixta —cuantitativa y cualitativa— con énfasis en el componente cuantitativo. Esta elección busca integrar la solidez de los datos estadísticos con la riqueza interpretativa de las narrativas, favoreciendo una comprensión más amplia y crítica del fenómeno estudiado.

En los apartados siguientes se detallan las decisiones metodológicas tomadas y se presenta el diseño general de la investigación.

3.1 Descripción y características del diseño

Para responder a los objetivos de esta investigación, se adoptó un enfoque teórico micro social, que permite comprender la experiencia individual de los estudiantes de primer año en interacción con las dinámicas sociales propias del contexto universitario. Este enfoque resulta pertinente para abordar fenómenos educativos complejos, donde la subjetividad y el entorno institucional se entrelazan (González Rivera, 2024).

La estrategia metodológica se basa en la integración de métodos cuantitativos y cualitativos mediante un diseño explicativo secuencial (Figura 2), en el cual los datos cuantitativos se recogen y analizan en una primera fase, seguidos por una etapa cualitativa que permite profundizar e interpretar los hallazgos iniciales (Pérez Peña et al., 2023). Este tipo de diseño ha demostrado ser especialmente útil en investigaciones en salud y educación, al permitir una comprensión más rica y contextualizada de los fenómenos estudiados (Creswell & Clark, 2017).

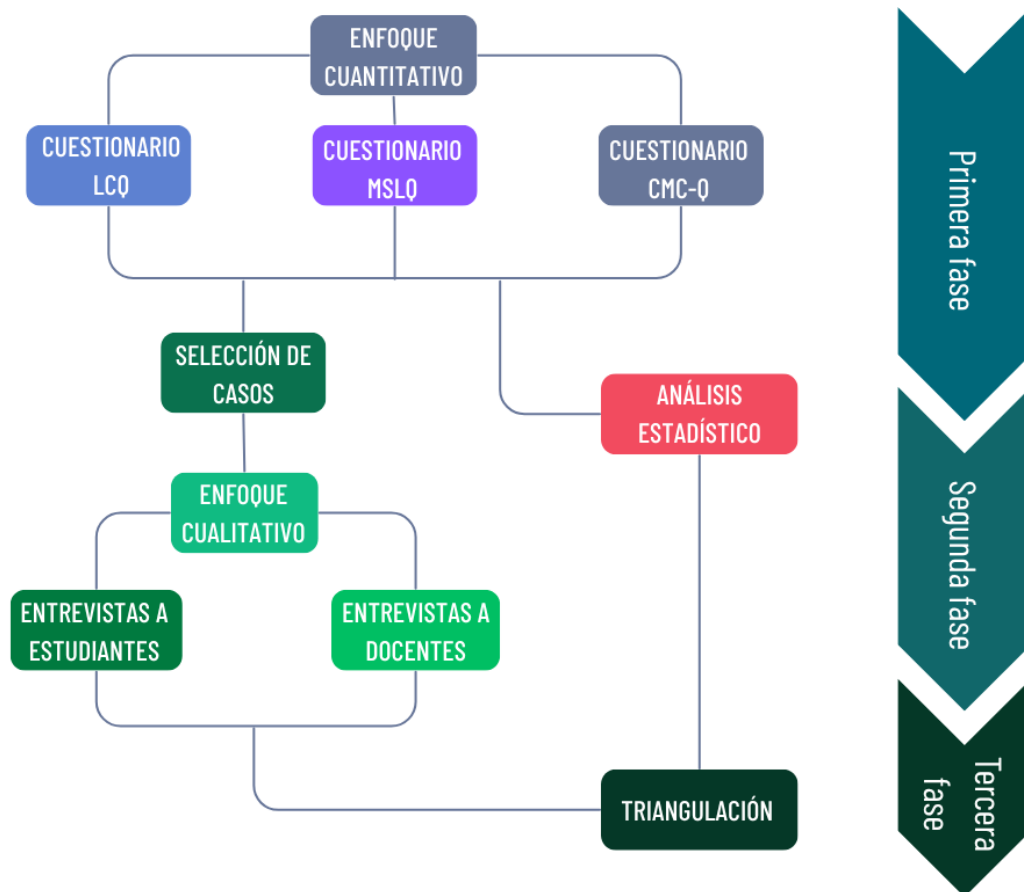
En este marco, se adoptó una estrategia de triangulación complementaria y secuencial, en la que los datos cuantitativos obtenidos mediante cuestionarios permitieron caracterizar perfiles motivacionales, mientras que los datos cualitativos, recabados mediante entrevistas en profundidad, aportaron una comprensión más rica

y contextualizada de las vivencias estudiantiles (Castañeda Mota, 2022). Esta combinación busca ampliar la interpretación de los resultados y fortalecer la validez interna del estudio, articulando distintas perspectivas sobre el fenómeno investigado (Greene, Caracelli & Graham, 1989).

Esta estrategia metodológica permitió abordar de manera integral los objetivos del estudio, comprendiendo cómo se relacionan la motivación, la percepción del clima motivación de clase y el rendimiento académico en estudiantes de primer año de medicina.

Figura 2

Flujo de trabajo metodológico del estudio



El diseño explicativo secuencial integra fases cuantitativas y cualitativas mediante una estrategia de triangulación complementaria. La primera fase incluye la aplicación de cuestionarios validados (LCQ, MSLQ-UY, CMC-Q) para caracterizar perfiles

motivacionales y perceptivos. La segunda fase incorpora entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes, seleccionados según criterios teóricos. La tercera fase consiste en la triangulación de resultados, orientada a enriquecer la interpretación y fortalecer la validez interna del estudio.

3.2 Población estudiada y muestra

La población objetivo del estudio estuvo conformada por:

- Estudiantes de primer año de la carrera de Medicina, cursando el módulo *Ciencias Básicas 2* en la Universidad Claeh (U-Claeh), durante el segundo semestre del año académico 2024.
- Docentes que participaron en el dictado de una asignatura del módulo, seleccionados para la fase cualitativa del estudio en función de su rol activo en el diseño y desarrollo de las actividades teóricas y prácticas de enseñanza.

3.2.1 Selección

En la primera fase, se optó por una muestra no probabilística, centrada en aquellos estudiantes que completaron los instrumentos de evaluación y aceptaron participar voluntariamente en el estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014), razón por la cual no es posible estimar qué sesgos introducen en la información relevada el carácter de participación voluntaria. El motivo para seleccionar este tipo de muestra intencional fue el bajo número de estudiantes cursando primer año en esta Facultad.

Para la segunda fase, también se tomó una muestra intencional, para la cual se seleccionaron casos con la intención de generar hipótesis comprensivas (Yuni y Urbano, 2014). El criterio para seleccionar este tipo de muestreo por juicio fue la heterogeneidad estructural (Mejía Navarrete, 2000). Se buscó una representación de los estudiantes de primer año de acuerdo con los siguientes criterios teóricos: género, percepción del clima motivacional docente y variables psicológicas como la autoeficacia, el valor intrínseco y la ansiedad ante pruebas y el rendimiento académico.

3.2.2 Procedimiento de recolección de datos cuantitativos

La recolección de datos cuantitativos se realizó en dos instancias presenciales, luego de iniciado el curso y en momentos estratégicamente alejados de las evaluaciones parciales, con el objetivo de minimizar sesgos asociados al rendimiento académico inmediato o la ansiedad ante las pruebas. Los cuestionarios fueron administrados en formato papel, en el aula, bajo supervisión directa, lo que permitió garantizar la tasa de respuesta y resolver dudas puntuales de los participantes.

Además de los instrumentos principales (LCQ, MSLQ-UY y CMC-Q) que se detallan más adelante, se incluyó un breve formulario para relevar datos demográficos de los estudiantes, con el fin de caracterizar la muestra y explorar posibles asociaciones contextuales. Las variables relevadas fueron:

- Edad
- Sexo
- Origen geográfico
- Condición laboral (si trabaja actualmente)
- Tipo de institución educativa de procedencia (pública o privada)
- Condición de beca (si cuenta con beca de estudio)

Estos datos permiten contextualizar los perfiles motivacionales y las percepciones del clima de aula, aportando una dimensión socioeducativa al análisis cuantitativo.

Con el objetivo de complementar el estudio con los resultados de rendimiento, se solicitaron al docente responsable del curso las notas parciales teóricas, prácticas y finales de los estudiantes.

3.2.3 Procedimiento de recolección de datos cualitativos

La segunda fase consistió en la recolección de datos cualitativos mediante entrevistas en profundidad a una muestra intencionada de estudiantes, seleccionados en función de sus perfiles motivacionales, emocionales y académicos. Esta estrategia busca complementar los datos estadísticos con narrativas personales que permitan interpretar los resultados desde la vivencia estudiantil, en línea con el enfoque de triangulación metodológica (Greene, Caracelli & Graham, 1989).

Las entrevistas fueron realizadas mediante formularios online, lo que facilitó la participación voluntaria y el acceso flexible. En casos puntuales, se realizaron

entrevistas presenciales para aclarar o ampliar algunas respuestas, especialmente cuando se identificaron elementos críticos o contradictorios en los datos previos.

3.2.4 Consideraciones éticas

El proyecto fue avalado por las autoridades de la Facultad de Medicina previo a su implementación.

El proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Medicina de la Universidad Claeh, garantizando el cumplimiento de los principios de respeto, confidencialidad y consentimiento informado. Todos los participantes fueron debidamente informados sobre los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y el resguardo de sus datos personales. Se utilizaron formularios de consentimiento explícito tanto para la aplicación de instrumentos como para la realización de entrevistas.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Instrumentos cuantitativos

En la fase cuantitativa del estudio se aplicaron tres cuestionarios validados que permiten abordar de manera complementaria las dimensiones motivacionales implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 2): el cuestionario de clima de aprendizaje (LCQ, por sus siglas en inglés, *Learning Climate Questionnaire*), el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ, *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) y el cuestionario de clima motivacional en el aula (CMC-Q, *Classroom Motivational Climate Questionnaire*).

En los tres cuestionarios, todos los ítems responden a una escala de tipo Likert cuyo rango de respuestas abarca de 1 (nada cierto en mi caso) a 7 (muy cierto en mi caso). Las puntuaciones para las subescalas individuales se calcularon tomando la media de los ítems dentro de cada subescala.

La aplicación conjunta de estos tres instrumentos permite una triangulación interna dentro de la fase cuantitativa, fortaleciendo la validez del análisis y ofreciendo una visión integral de las relaciones entre estrategias docentes, clima motivacional y motivación académica.

Tabla 2*Variables cuantitativas evaluadas*

Instrumento	Dimensión	Variable evaluada	Relación con objetivos
MSLQ-UY	Motivación intrínseca	Interés por aprender	Explora el nivel de motivación autónoma del estudiante
	Autoeficacia	Confianza en capacidades	Evalúa autoeficacia académica
	Valor de la tarea	Importancia atribuida	Relaciona percepción de relevancia con motivación
CMC-Q	Retroalimentación	Calidad del feedback recibido	Evalúa impacto del feedback en la motivación
	Afecto docente	Clima emocional en clase	Relaciona vínculo docente-estudiante con compromiso
	Ritmo adecuado	Organización del tiempo	Analiza percepción de estructura y planificación
LCQ	Apoyo a la autonomía	Percepción de autonomía	Evalúa el grado en que el entorno promueve decisiones autónomas
	Apoyo a la competencia	Percepción de capacidad	Relaciona el entorno con el desarrollo de habilidades
	Apoyo a la vinculación	Sentido de pertenencia	Explora el vínculo emocional con el entorno educativo

Nota: Se presentan las dimensiones e indicadores relevados mediante los instrumentos MSLQ-UY, CMC-Q y LCQ. Cada variable se vincula con aspectos clave de la motivación académica, el clima motivacional del aula y el clima motivacional de aprendizaje, permitiendo una caracterización integral del perfil estudiantil en el ingreso a la carrera de Medicina. *Fuente:* elaboración propia.

3.3.1.1 Cuestionario LCQ

El LCQ (*Learning Climate Questionnaire*), desarrollado por Williams y Deci (1996), se fundamenta en la *Teoría de la Autodeterminación* (Ryan & Deci, 2000) y permite evaluar la percepción del estudiante sobre el entorno de aprendizaje en relación con tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vinculación. Este instrumento se adaptó al español por Núñez et al. (2012), quienes confirmaron su validez factorial y confiabilidad en estudiantes universitarios. Estudios recientes han

reforzado su estructura unidimensional y fiabilidad en educación superior en Ecuador y España (Cedillo-Quizhpe et al., 2025). Estos estudios aportan evidencia transcultural y refuerza la utilidad del cuestionario para analizar el impacto del clima motivacional en la motivación autónoma y el compromiso académico en distintos contextos universitarios. El LCQ ha demostrado ser sensible a contextos educativos diversos y se ha utilizado ampliamente para analizar el impacto del clima motivacional en la motivación intrínseca y en el compromiso académico (Vansteenkiste et al., 2020).

3.3.1.2 Cuestionario MSLQ

El MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) es un cuestionario diseñado para evaluar la motivación académica y las estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Desarrollado por Pintrich y De Groot (1990), se estructura en dos grandes bloques: uno que mide componentes motivacionales (como la autoeficacia, el valor intrínseco y la ansiedad ante pruebas) y otro que evalúa estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas durante el estudio. Su versión abreviada, denominada MSLQ-UY, fue validado y adaptado por Curione, et al. (2017) para estudiantes universitarios uruguayos. El cuestionario contiene 44 ítems y se divide en dos partes, denominadas motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado. El cuestionario ya ha sido utilizado en contextos universitarios latinoamericanos (Belletti & Vaillant, 2022; de Araujo et al., 2023); Rivadeneyra-Zeña & Ñique-Carbajal, 2023). Para esta tesis se utilizaron las dimensiones sobre la motivación, los que, a su vez, se dividen en subescalas: autoeficacia (AE), valor intrínseco (VI) y ansiedad ante las pruebas (AP).

3.3.1.3 Cuestionario CMC-Q

El clima motivacional de clase (CMC) es un constructo que permite estudiar la percepción de los patrones de actuación docente en el aula y su relación con la motivación del estudiantado. El CMC-Q (*Classroom Motivational Climate Questionnaire*) (Alonso-Tapia & Fernández-Heredia, 2008) se fundamenta en la teoría de metas de logro (Ames, 1992; Urdan & Kaplan, 2020) y la teoría de autodeterminación (Ryan & Deci, 2017, 2020), permitiendo una aproximación multidimensional al clima motivacional de clase. Se compone de la sumatoria de

dieciséis escalas (novedad, conocimiento previo, relacionar temas, estímulo a la participación, mensajes de aprendizaje, claridad en los objetivos, claridad en la organización, apoyo a la autonomía, actuación paso a paso, uso frecuente de ejemplos, ritmo adecuado, retroalimentación regular, evaluación para aprender, uso de elogios, equidad de trato, afecto y apoyo emocional) medidos a través de pares de ítems. El CMC-Q es el instrumento más utilizado en contextos iberoamericanos para evaluar el clima motivacional de clase (Chiarino et al., 2024), y ha sido adaptado y validado a la población de estudiantes universitarios uruguayos (Chiarino et al., 2025b). Su inclusión en este estudio permite analizar cómo las prácticas docentes influyen en la motivación estudiantil desde una perspectiva contextual.

3.3.2 Instrumento cualitativo

Como parte del enfoque metodológico, se diseñaron cuestionarios semiestructurados para realizar entrevistas en profundidad a estudiantes seleccionados y a docentes del curso. Estos buscan complementar los datos cuantitativos obtenidos y los datos de rendimiento académico, permitiendo acceder a las vivencias, percepciones y significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia formativa.

Las preguntas fueron formuladas para complementar los indicadores relevados por los instrumentos cuantitativos, permitiendo contrastar y enriquecer los hallazgos estadísticos desde la perspectiva estudiantil y docente. La estructura semiestructurada de los cuestionarios permite mantener una coherencia temática entre entrevistas, facilitando la comparación entre casos sin perder la riqueza interpretativa propia del enfoque cualitativo.

Si bien no se realizó una validación formal de los instrumentos, su diseño se basó en la coherencia interna con los constructos evaluados previamente. Esta estrategia responde al principio de complementariedad en la investigación mixta (Greene, Caracelli & Graham, 1989), y se enmarca en los lineamientos metodológicos actuales sobre diseños explicativos secuenciales (Creswell & Plano Clark, 2017; Pérez Peña et al., 2023), lo que permite vincular los datos estadísticos con narrativas docentes que aportan profundidad y contexto.

3.3.2.1 Entrevistas a estudiantes

El guion de las entrevistas (ver anexo) se basó en tres ejes conceptuales centrales del estudio: la motivación académica, la percepción del clima motivacional de clase y el rendimiento académico. Estos ejes se derivan de marcos teóricos ampliamente validados en el campo de la psicología educacional y la investigación en enseñanza superior.

En relación con la motivación, se incorporaron preguntas que exploran el valor intrínseco, la autoeficacia académica y el valor que los estudiantes atribuyen a su formación, en consonancia con la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) y la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997). Estos constructos también ocupan un lugar central en el modelo de autorregulación de Pintrich (2003, 2004), donde la autoeficacia, el valor de la tarea y los componentes afectivos —como la ansiedad ante pruebas— se articulan con los procesos cognitivos y metacognitivos de planificación, monitoreo y regulación, ofreciendo una visión más completa de la motivación académica en el ingreso universitario.

Las preguntas sobre el acompañamiento docente y el entorno pedagógico se fundamentan en el modelo del *clima motivacional* (Reeve, 2006; Skinner & Belmont, 1993), que analiza cómo el comportamiento docente influye en la motivación y el compromiso del estudiante.

El bloque de preguntas sobre ansiedad ante pruebas se apoya en la *Teoría de la Expectativa-Valor* (Eccles & Wigfield, 2002) que evidencian el impacto de la ansiedad en la motivación y el rendimiento.

3.3.2.2 Entrevistas a docentes

El guion de las entrevistas (ver anexo) se basó en tres ejes de indagación centrales del estudio: las estrategias didácticas utilizadas, la percepción del clima motivacional del aula y el rol docente en la configuración del entorno de aprendizaje. Estos ejes se derivan de marcos teóricos ampliamente validados en el campo de la psicología educacional, la investigación en enseñanza superior y la formación docente universitaria.

En relación con las estrategias didácticas, se incorporaron preguntas que exploran la intencionalidad pedagógica, el uso de metodologías activas, la retroalimentación

formativa y la adaptación a las necesidades del grupo. Estas dimensiones se fundamentan en el modelo TARGET (Ames, 1992; Alonso-Tapia & Fernández-Heredia, 2008) y en estudios sobre enseñanza motivadora en educación médica (Kusurkar et al., 2013; Chiarino et al., 2024).

Las preguntas sobre el clima motivacional de clase se apoyan en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) y en el modelo del clima motivacional docente (Reeve, 2006; Skinner & Belmont, 1993), que analizan cómo las prácticas docentes inciden en la percepción de autonomía, competencia y vinculación por parte del estudiantado.

El bloque de preguntas sobre el rol docente se fundamenta en investigaciones sobre identidad profesional, acompañamiento emocional y percepción del compromiso estudiantil (Belletti & Vaillant, 2022; Jara Malpica, 2025). Estas preguntas buscan indagar cómo los docentes interpretan su papel en la construcción de un entorno motivacional favorable y qué condiciones institucionales consideran facilitadoras o limitantes.

3.4 Análisis estadístico

El análisis estadístico se realizó utilizando el software Jamovi (versión 2.3). La construcción en lenguaje estadístico R permite acceder a una amplia gama de paquetes y técnicas analíticas desarrolladas por la comunidad científica (The jamovi project, 2022; R Core Team, 2021).

3.4.1 Consistencia interna

Se evaluó la confiabilidad interna de los instrumentos aplicados mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los valores obtenidos fueron adecuados en todas las dimensiones principales, lo que respalda la estabilidad de los constructos evaluados y la pertinencia de los análisis posteriores. En el caso del cuestionario MSLQ-UY, el bloque motivacional abreviado presentó un alfa de 0.821 para la subescala de valor intrínseco, 0.721 para ansiedad ante pruebas y 0.826 para autoeficacia. El bloque completo de estrategias de aprendizaje autorregulado alcanzó un alfa global de 0.91. Por su parte, el LCQ obtuvo un coeficiente de 0.954 y el CMC-Q de 0.91, lo que indica una excelente consistencia interna. Estos resultados son comparables a los

reportados en las validaciones originales y locales de los instrumentos (Pintrich et al., 1993; Curione et al., 2017; Alonso-Tapia & Fernández-Heredia, 2008), y se consideran adecuados para investigaciones educativas (Hernández-Sampieri, 2014).

3.4.2 Verificación de supuestos

Se evaluó la distribución de las variables mediante las pruebas de Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov, según el tamaño muestral. Además, se inspeccionaron los histogramas y los valores de asimetría y curtosis para complementar la interpretación. Esta etapa permitió definir la pertinencia de aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas en los análisis posteriores.

3.4.3 Estadística descriptiva

Se calcularon medidas de tendencia central y dispersión (media, desviación estándar, mediana, rango) para cada dimensión de los instrumentos LCQ, MSLQ-UY y CMC-Q. Este análisis permitió caracterizar el perfil motivacional y las percepciones del clima de clase en la muestra estudiada.

3.4.4 Análisis de relaciones

Se aplicaron correlaciones bivariadas (Pearson o Spearman, según la distribución de los datos) para explorar asociaciones entre variables motivacionales y dimensiones del clima de clase. Jamovi permitió visualizar estas relaciones mediante matrices de correlación y gráficos de dispersión.

3.4.5 Comparación entre grupos

Se utilizaron las pruebas t de Student, U de Mann-Whitney, ANOVA o Kruskal-Wallis, según corresponda, para identificar diferencias significativas entre subgrupos (por ejemplo, género o rendimiento).

Para el análisis comparativo según rendimiento académico, se establecieron tres perfiles de estudiantes en función de sus calificaciones en el parcial teórico (expresado en porcentaje), el práctico y el final (ambos en escala de 1 a 6, siendo 3 el mínimo

para aprobar). El grupo de bajo rendimiento incluyó a quienes obtuvieron menos del 50 % en el parcial teórico, puntuaciones iguales o inferiores a 4 en el práctico y una calificación final inferior a 3. El grupo de rendimiento medio estuvo compuesto por estudiantes con calificaciones teóricas entre 50 % y 65 %, desempeño práctico entre 4 y 5, y nota final igual a 3. Finalmente, el grupo de alto rendimiento incluyó a quienes superaron el 65 % en el parcial teórico, obtuvieron 5 o más en el práctico y alcanzaron una calificación final igual o superior a 3. Estas comparaciones aportaron evidencia sobre el impacto de las estrategias pedagógicas en distintos perfiles estudiantiles.

3.5 Análisis cualitativo de entrevistas a estudiantes y docentes

Para el análisis cualitativo de las entrevistas se empleó el software MAXQDA Analytics Pro (26.0.0), que permitió organizar, codificar y sistematizar la información recogida en las entrevistas a docentes y estudiantes.

La estrategia de codificación se basó en el modelo de clima motivacional de clase propuesto por Alonso-Tapia y Fernández (2008) y en la lógica de agrupación propuesta por Bardelli y Huertas (2022), siguiendo la adaptación realizada por Chiarino et al. (2025). A partir de estas referencias se construyó un sistema de categorías y códigos que permitió el análisis de las entrevistas asociados a los determinantes del clima motivacional de clase. Complementariamente, se incorporó el modelo sistémico de cuatro niveles —sujeto, institucional, sistema educativo y contexto macrosocial— propuesto para abordar el abandono y la permanencia del estudiantado universitario en América Latina y el Caribe (Chiarino et al. 2024c). En este marco se consideraron, de manera específica, las variables vinculadas a la dimensión psicológica del sujeto (emociones académicas, creencias o representaciones sobre la carrera y su valor, y estrategias de autorregulación del aprendizaje), así como las variables relativas al nivel institucional, particularmente las asociadas al relacionamiento entre pares y a la relación docente-estudiante en el aula. El proceso de análisis consistió en la segmentación de los textos en unidades de significado y su posterior codificación en las categorías definidas, lo que permitió identificar patrones, contrastes y convergencias entre las percepciones de docentes y estudiantes.

3.6 Triangulación de resultados

Los hallazgos cuantitativos fueron organizados en una matriz de resultados que sirvió como base para la triangulación con los datos cualitativos obtenidos en la fase siguiente del diseño mixto. Esta integración favorece una interpretación más profunda de los fenómenos motivacionales en contextos educativos. La triangulación metodológica se realizó entre los resultados del cuestionario CMC-Q (Cuestionario de Clima Motivacional de Clase) y el análisis de las entrevistas, lo que permitió contrastar las percepciones expresadas por estudiantes y docentes con los resultados obtenidos a través de los cuestionarios. A partir de este procedimiento se identificaron correspondencias, divergencias y complementariedades entre el clima motivacional percibido y la autonomía en el proceso formativo. De este modo, se alcanzó una visión más completa y coherente del fenómeno estudiado, fortaleciendo la validez del análisis y aportando una interpretación integrada de los datos.

Resultados cuantitativos

4.1 Marco descriptivo de la asignatura y los estudiantes

4.1.1 La asignatura

La asignatura evaluada en este estudio corresponde a Anatomía, dentro del módulo *Ciencias Básicas II*, que se dicta en el segundo semestre del primer año de la carrera de Doctor en Medicina. Se trata de una unidad curricular obligatoria, de carácter teórico-práctico, que integra contenidos anatomía funcional, con énfasis en el aparato locomotor. En paralelo los estudiantes cursan Fisiología I y Embriología, completando así el módulo CBII.

El curso se desarrolla a lo largo de 27 encuentros presenciales de 4 horas cada uno, totalizando 108 horas. La propuesta pedagógica combina clases expositivas y actividades prácticas en laboratorio de anatomía, lo que exige al estudiante integrar conocimientos conceptuales con habilidades procedimentales.

La evaluación de Anatomía contempla múltiples componentes: dos parciales teóricos (25% de la nota final), dos parciales prácticos (30%), una prueba práctica final (40%) y una calificación continua (5%) que valora la actitud en clase, el respeto por las normas institucionales y el trato hacia compañeros y docentes. El reglamento vigente pauta que, en una escala del 1 al 6, 3 es la nota mínima de aprobación, correspondiendo a un 65%. La aprobación de la evaluación del curso habilita al estudiante a acceder a la evaluación de resultados (examen) final de la asignatura, mientras que los estudiantes que obtienen nota menor o igual a 2 deben recurrar la asignatura. El examen se toma a la semana de terminado el curso y se desarrolla en base a preguntas múltiple opción que abarca todos los temas vistos en el curso.

La complejidad del sistema de evaluación de Anatomía —que combina múltiples parciales teóricos y prácticos, además de una componente de evaluación continua— sitúa a esta asignatura dentro de las categorías de alta exigencia evaluativa. Estudios previos en población universitaria uruguaya (Curione, 2018) muestran que, en cursos con estructuras evaluativas complejas, los procesos motivacionales, en particular la autoeficacia académica y la ansiedad ante las pruebas, adquieren un rol central en la explicación del rendimiento. Estos antecedentes permiten anticipar que, en Anatomía, la variabilidad en el desempeño podría estar modulada por diferencias en la

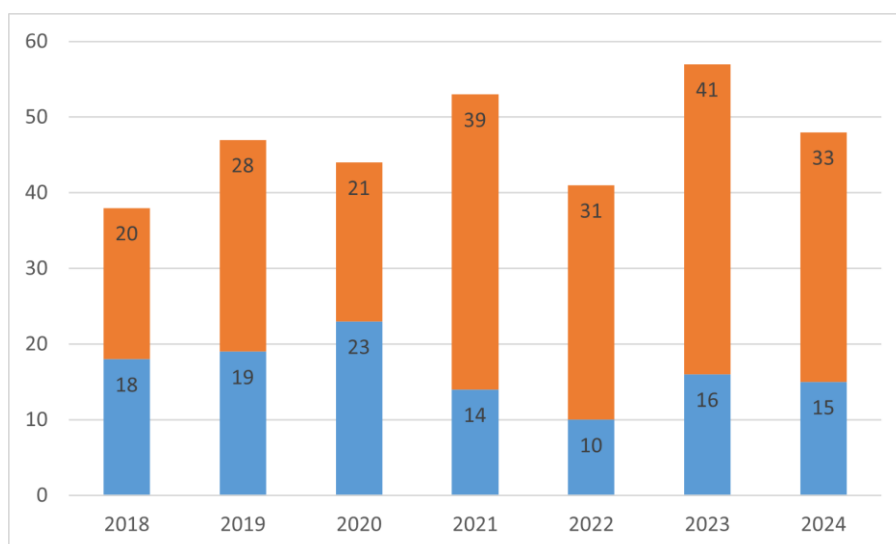
motivación académica de los estudiantes, especialmente en un contexto donde la carga cognitiva, la secuencialidad de los contenidos y la multiplicidad de evaluaciones demandan un involucramiento sostenido.

4.1.2 Caracterización sociodemográfica de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 40 estudiantes de primer año de la carrera de Medicina, lo que representa al 83% de la generación 2024 (48 matriculados). La mayoría de los estudiantes son de género femenino (72.5%), dato que coincide con el promedio de los últimos años (Figura 3). Este dato refleja una tendencia sostenida en el ingreso a carreras del área de la salud, donde las mujeres representan más del 70% del estudiantado en el primer año, especialmente en Medicina, Enfermería y Psicología (Dirección de Educación, MEC, 2021). La edad de los participantes osciló entre los 17 y los 28 años, con una media de 19.4 años (DE = 2), predominando el grupo de estudiantes entre 18 y 20 años (82.5%).

Figura 3

Ingresos a la carrera doctor en medicina y distribución por género entre 2018 y 2024



Nota. Se presentan en azul los datos de la población masculina y en naranja las estudiantes femeninas.

En cuanto al acceso a becas, el 75% de los estudiantes declaró contar con algún tipo de apoyo económico institucional, lo que sugiere una alta dependencia de mecanismos de ayuda para sostener la trayectoria académica. Respecto a la

procedencia geográfica, el 70% proviene del departamento de Maldonado —donde se encuentra ubicada la Facultad—, mientras que el resto se distribuye entre otros departamentos del país (15%), Montevideo (2.5%) y el exterior (12.5%), lo que confirma el carácter regional de la cohorte, con presencia minoritaria de estudiantes internacionales.

El tipo de institución educativa previa muestra una leve predominancia de egresados de centros privados (60%), frente al 40% que proviene de instituciones públicas. En relación con la situación laboral, el 22.5% de los estudiantes manifestó estar trabajando al momento de la encuesta, lo que podría influir en la disponibilidad horaria. Finalmente, el 87.5% cursa por primera vez la asignatura, mientras que el 12.5% corresponde a estudiantes que recursan, lo que permite delimitar el análisis en función de trayectorias académicas previas.

Este perfil sociodemográfico constituye el punto de partida para interpretar los resultados obtenidos en las variables motivacionales, afectivas y de percepción del clima de aula, considerando los posibles efectos moduladores de estas características individuales.

4.1.3 Rendimiento académico

El rendimiento académico fue analizado en función de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en tres instancias evaluativas: prueba teórica (porcentaje), evaluación práctica y calificación final, ambas con una escala de 1 a 6.

En la evaluación teórica, los puntajes oscilaron entre 9% y 76%, con un promedio general de 46.3%. Por su parte, en la evaluación práctica los puntajes se distribuyeron entre 2 y 6, con un promedio de 4.1. Esta instancia mostró menor dispersión, con concentración en valores medios (entre 3 y 5). El promedio de la calificación final fue de 2.3 puntos, con predominio de la nota mínima (2), lo que sugiere una dificultad generalizada para alcanzar el umbral de aprobación. Solo el 25% obtuvo una calificación final igual o superior a 3. Estos resultados reflejan un rendimiento académico general bajo en la cohorte, especialmente en la instancia teórica.

Para analizar los resultados según género, se evaluó la normalidad de las distribuciones mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Los resultados indicaron que las calificaciones teóricas presentan distribución normal en ambos grupos ($p > .05$), mientras que las calificaciones prácticas y finales no se ajustan a una distribución

normal ($p < .05$). En función de estos hallazgos, se aplicaron pruebas paramétricas para las comparaciones teóricas y pruebas no paramétricas para las restantes variables. Se observó que los estudiantes varones obtuvieron, en promedio, calificaciones más altas que las mujeres en las tres instancias evaluativas (Tabla 3). La mayor diferencia se observó en la prueba teórica, donde el promedio masculino superó en 8 puntos porcentuales al femenino, diferencia que resultó estadísticamente significativa ($p = 0.048$). En la evaluación práctica y en la calificación final, aunque los varones también presentaron promedios superiores, las diferencias fueron menores y no alcanzaron significación estadística ($p = 0.072$ y $p = 0.093$, respectivamente). Estos hallazgos sugieren que, en esta cohorte, los estudiantes varones presentaron un rendimiento teórico superior, aunque no se evidenció una influencia significativa del género en el rendimiento global. Dado el tamaño reducido del grupo masculino, estos resultados deben interpretarse con cautela.

Tabla 3

Descriptivas de las calificaciones según género

	Masculino (n=10)			Femenino (n=27)		
	Teórico	Práctico	Final	Teórico	Práctico	Final
Media	50.7	4.40	2.20	44.6	4.04	2.33
Mediana	51.0	4.50	2.00	42	4	2
Desvío estándar	11.2	0.69	0.42	16.1	1.02	0.62
Mínimo	24	3	2	9	2	2
Máximo	65	5	3	73	6	4

Nota. Las calificaciones prácticas y finales se expresan en escala de 1 a 6. Las teóricas se expresan en porcentaje.

4.2 Descripción de resultados cuantitativos

4.2.1 Distribución y estimación de parámetros

Se evaluó la distribución de las variables mediante la prueba de Shapiro-Wilk (tabla 4). Los resultados indicaron que autoeficacia (AE) ($p = .761$) y ansiedad ante las

pruebas (AP) ($p = .100$) presentan distribución normal, mientras que la percepción del clima de aprendizaje (LCQ), valor intrínseco (VI) y clima motivacional de clase (CMC-Q) no siguen una distribución normal. En cuanto a la estimación de parámetros, los intervalos de confianza del 95% permiten interpretar la tendencia central de cada variable. Por ejemplo, el intervalo para VI ([5.16, 5.69]) sugiere que los estudiantes poseen un valor intrínseco consistentemente alto. En contraste, el intervalo de CMC-Q ([2.49, 2.91]) refleja un clima motivacional percibido relativamente bajo y homogéneo, lo cual condice con los valores de LCQ (IC [2.09, 2.85]). Para las variables con distribución normal, AE ([4.02, 4.52]) y AP ([4.62, 5.36]), los intervalos muestran estimaciones precisas y estables, respaldadas además por coeficientes de fiabilidad adecuados ($\alpha = .83$ y $\alpha = .72$, respectivamente). Estos resultados orientaron la selección de pruebas estadísticas apropiadas para los análisis posteriores y permitieron una lectura más profunda del perfil motivacional y la percepción del clima de aprendizaje de los participantes. La consistencia en los valores de autoeficacia y valor intrínseco refuerza la validez del instrumento y la pertinencia de su aplicación en poblaciones latinoamericanas de estudiantes de medicina (Rivadeneira-Zeña & Ñique-Carbajal, 2023).

Tabla 4

Parámetros estadísticos de las variables analizadas

Variable	Media	Mediana	DE	Shapiro-Wilk (p)	Distribución	IC 95%
LCQ	2.47	2.04	1.19	< .001	No normal	[2.09, 2.85]
VI	5.43	5.62	0.83	.009	No normal	[5.16, 5.69]
AE	4.27	4.78	0.79	.761	Normal	[4.02, 4.52]
AP	4.99	5.25	1.19	.100	Normal	[4.62, 5.36]
CMC-Q	2.70	2.56	0.62	.005	No normal	[2.49, 2.91]

Nota: LCQ: Cuestionario de clima de aprendizaje; VI: valor intrínseco; AE: autoeficacia; AP: ansiedad ante pruebas; CMC-Q: cuestionario de clima motivacional de clase. DE: desvío estándar.

4.2.2 Distribución y parámetros de los determinantes del clima motivacional de clase (CMC-Q)

El Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase (CMC-Q) se compone de 16 determinantes que evalúan aspectos específicos del entorno motivacional percibido

por los estudiantes. En la muestra total, los puntajes se calcularon como el promedio de los ítems, manteniendo la escala original de respuesta.

La Tabla 5 presenta las medias y desviaciones estándar de cada determinante. Se observa que los puntajes más altos corresponden a *uso frecuente de ejemplos* ($M = 3.6$, $DE = 0.7$), *relación entre temas* ($M = 3.2$, $DE = 0.9$) y *novedad* ($M = 3.1$, $DE = 0.8$), lo que indica una valoración positiva de los recursos didácticos innovadores y de la coherencia temática. También se destaca el *estímulo a la participación* ($M = 3.1$), reflejando una percepción moderadamente favorable del involucramiento activo en clase. Estos resultados coinciden con estudios que destacan el impacto de las estrategias didácticas interactivas en la motivación estudiantil (Valle et al., 2010; Alonso-Tapia, 2016).

En contraste, los puntajes más bajos se registraron en *retroalimentación regular* ($M = 2.1$, $DE = 0.9$), *claridad de organización* ($M = 2.2$, $DE = 0.9$) y *actuación paso a paso* ($M = 2.3$, $DE = 1.0$), lo que evidencia debilidades en la estructura de la enseñanza y en el acompañamiento docente. Estas dimensiones han sido señaladas como críticas para el desarrollo de la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2002; López-Pastor et al., 2017; Alonso-Tapia, 2016). La escasa retroalimentación y la falta de secuenciación clara pueden limitar la percepción de apoyo pedagógico, especialmente en contextos de alta exigencia como el ingreso a Medicina.

Los resultados descriptivos del CMC-Q muestran una clara correspondencia con los agrupamientos propuestos por Bardelli y Huertas-Martínez (2022). El componente *selección y presentación de contenidos* (CMCg2) se destaca como el más fortalecido. Esto sugiere que los estudiantes perciben positivamente la forma en que se presentan los contenidos, lo que puede estar favoreciendo el valor intrínseco y el interés por aprender, en línea con los puntajes elevados observados en la subescala motivacional correspondiente. Esta relación ha sido documentada en investigaciones previas que vinculan la claridad estructural y la relevancia temática con el compromiso académico (Pintrich & De Groot, 1990; Chiarino, 2025).

Estos resultados complementan el análisis del puntaje global del CMC-Q, que se ubicó en un nivel relativamente bajo y homogéneo ($M = 2.70$, IC [2.49, 2.91]), lo que sugiere que, si bien ciertos aspectos del clima motivacional son valorados positivamente, persisten áreas de mejora en la estructura didáctica y el acompañamiento docente.

Tabla 5*Determinantes del CMC-Q*

Determinante	Media	Mediana	DE	p	IC 95%
Uso frecuente de ejemplos	3.60	3.50	0.735	0.002	[3.35, 3.85]
Relacionar temas	3.24	3.00	0.967	0.127	[2.91, 3.56]
Novedad	3.08	3.00	0.761	0.043	[2.83, 3.34]
Estímulo a la participación	3.08	3.00	0.882	0.045	[2.78, 3.38]
Apoyo a la autonomía	2.86	3.00	0.833	0.039	[2.58, 3.14]
Equidad en el trato	2.79	3.00	0.787	0.036	[2.53, 3.06]
Afecto y apoyo emocional	2.69	2.50	0.839	0.005	[2.41, 2.98]
Claridad de objetivos	2.68	2.50	0.965	0.084	[2.35, 3.01]
Uso de elogios	2.58	2.50	0.930	0.113	[2.27, 2.90]
Evaluación para aprender	2.53	2.50	0.819	< .001	[2.25, 2.80]
Conocimiento previo	2.47	2.50	0.933	0.068	[2.16, 2.79]
Mensajes de aprendizaje	2.43	2.25	1.070	0.012	[2.07, 2.79]
Ritmo adecuado	2.39	2.25	0.879	0.025	[2.09, 2.69]
Actuación paso a paso	2.38	2.00	1.058	0.001	[2.02, 2.73]
Claridad de organización	2.25	2.00	0.945	0.004	[1.93, 2.57]
Retroalimentación regular	2.13	2.00	0.959	0.005	[1.80, 2.45]

Nota: se presenta el valor p de Shapiro-Wilk.

4.3 Análisis relacional y comparativo

4.3.1 Correlaciones entre variables motivacionales y la percepción del clima de clase

Se exploraron las relaciones entre la ansiedad ante pruebas (AP), autoeficacia académica (AE) y valor intrínseco del aprendizaje (VI) con la percepción del clima de aprendizaje (LCQ) y el clima motivacional de clase (CMC-Q), incluyendo sus determinantes, mediante correlaciones de Pearson (Tabla 6) y Spearman (Tabla 7), según la distribución de los datos.

Entre las variables con distribución normal, no se encontró una asociación significativa entre ansiedad ante pruebas y autoeficacia ($r = -0.064$, $p = .694$), lo que sugiere que, en esta muestra, los niveles de AP no se relacionan directamente con la percepción de competencia académica. Este hallazgo coincide con lo reportado (Credé & Phillips, 2011; Curione et al. 2017), y podría estar influido por diferencias culturales respecto al contexto original de desarrollo del MSLQ.

Aunque diversos estudios han demostrado que la ansiedad ante pruebas tiende a afectar negativamente la autoeficacia (Rivadeneira & Ñique, 2023; Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018), aunque esta relación no siempre se manifiesta de forma directa, especialmente en contextos de alta exigencia académica como el universitario. Investigaciones recientes en poblaciones latinoamericanas también han reportado correlaciones inversas entre ansiedad y autoeficacia, aunque con variaciones según el área disciplinar y el semestre cursado (Jiménez & De Lille, 2023; Curione et al., 2017).

Tabla 6

Correlaciones de Pearson entre variables normales

	Autoeficacia
Ansiedad ante	-0.064
Pruebas	0.694

Nota: Se presenta el coeficiente de correlación de Pearson (r) y su valor de significancia (p). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En línea con estos hallazgos, Credé & Phillips (2011) confirma que la autoeficacia es uno de los predictores más robustos del rendimiento académico, mientras que la ansiedad ante pruebas se comporta como un factor afectivo independiente, con asociaciones negativas y de menor magnitud respecto al desempeño. Los autores destacan que, aunque la ansiedad puede influir en la percepción de competencia, su efecto no siempre se traduce en una relación lineal con la autoeficacia, lo que explica la variabilidad encontrada en distintos contextos y disciplinas. Esta evidencia respalda la interpretación de que, en nuestro estudio, la ausencia de correlación significativa

entre AP y AE refleja tanto la complejidad de la relación como la influencia de factores culturales y situacionales propios del ámbito clínico educativo.

Estos resultados refuerzan la necesidad de considerar el contexto institucional y las características de la cohorte al interpretar las relaciones entre variables motivacionales, especialmente en carreras de alta demanda como Medicina.

En la Tabla 7 se presentan las correlaciones entre las variables que no presentan distribución normal. No se observaron correlaciones significativas entre la ansiedad ante pruebas (AP) y las variables motivacionales evaluadas (valor intrínseco [VI], clima motivacional de clase [CMC-Q]) ni con el clima de aula (LCQ). Estos resultados coinciden con estudios previos que han señalado que la AP puede operar como un componente emocional relativamente independiente de las percepciones motivacionales y del entorno de aprendizaje (Cardeñoso-Ramírez et al., 2022; Pintrich et al., 1993). Investigaciones recientes en contextos latinoamericanos también han reportado correlaciones débiles o no significativas entre ansiedad y clima motivacional, especialmente en cohortes de primer año (Jiménez & De Lille, 2023; Curione, 2018).

Tabla 7

Correlaciones de Spearman entre variables no normales

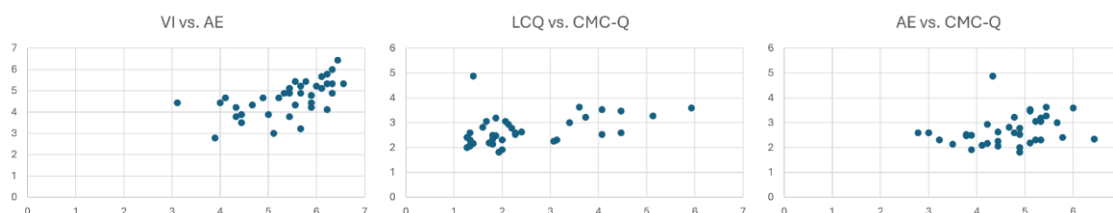
	CMC-q		VI		LCQ		AE
Valor Intrínseco	0.16						
	0.36						
LCQ	0.52	**	0.11				
	0.001		0.43				
Autoeficacia	0.36	*	0.67	***	0.23		
	0.03		< .001		0.14		
Ansiedad ante Pruebas	0.03		0.14		0.06		-0.11
	0.87		0.40		0.71		0.51

Nota: VI: Valor intrínseco; AE: autoeficacia; AP: ansiedad ante pruebas. Se presentan los coeficientes rho (ρ) de Spearman y sus valores de significancia (p). Las correlaciones se calcularon entre variables que no cumplen con supuestos de normalidad. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Se identificó una correlación significativa entre la autoeficacia académica (AE) y el valor intrínseco del aprendizaje (VI) ($\rho = 0.668$, $p < .001$) (Figura 4), lo que indica que los estudiantes que atribuyen valor al aprendizaje por sí mismo tienden a sentirse más capaces de afrontar los desafíos académicos. Esta asociación ha sido ampliamente documentada en el marco del aprendizaje autorregulado (Pintrich, 1990; de Araujo et al., 2023; Curione et al., 2017), y refuerza la validez del MSLQ como herramienta para captar dinámicas motivacionales centrales en contextos universitarios. En consonancia, el metaanálisis de Credé y Phillips (2011) reportan una correlación promedio de .51 entre ambas dimensiones, confirmando que la relación entre AE y VI es consistente y robusta en diferentes muestras y contextos. El hecho de que en nuestro estudio se observe una asociación aún más elevada refuerza la pertinencia de considerar estas variables como indicadores clave de la motivación académica en carreras de alta demanda, y sugiere que el contexto educativo podría potenciar la interdependencia entre sentirse capaz y valorar intrínsecamente el aprendizaje.

Figura 4

Correlaciones entre valor intrínseco, autoeficacia, clima motivacional percibido y apoyo docente



Nota: VI: valor intrínseco; AE: autoeficacia, LCQ: Cuestionario de clima de aprendizaje; CMC-Q: cuestionario clima motivacional de clase. $p < .01$.

A su vez, el valor intrínseco mostró correlaciones significativas con dos determinantes del clima motivacional de clase: *conocimiento previo* ($\rho = 0.346$, $p = .039$) y *relacionar temas* ($\rho = 0.415$, $p = .012$). Estos resultados sugieren que los estudiantes que valoran intrínsecamente el aprendizaje tienden a percibir positivamente aquellas prácticas docentes que conectan los contenidos con saberes previos y que favorecen la integración temática.

Sin embargo, el VI no se asoció significativamente con el CMC-Q global ni con la mayoría de sus determinantes, lo que indica que esta dimensión motivacional podría

estar más vinculada a factores personales o disciplinares, como el interés por la asignatura o el estilo de aprendizaje individual, que al clima percibido en el aula. Esta interpretación coincide con estudios que señalan que el valor intrínseco puede mantenerse relativamente estable incluso en contextos pedagógicos desfavorables (Rivadeneira-Zeña & Ñique-Carbajal, 2023). En esta línea, se observó que los estudiantes tienden a asignar mayor valor intrínseco a aquellas materias que consideran centrales para su formación profesional (Curione, 2018), lo que refuerza la idea de que el interés y la importancia asignada a los contenidos puede depender de su relevancia disciplinar más que del estilo docente.

Se observó una correlación significativa entre la autoeficacia académica (AE) y el clima motivacional de clase percibido (CMC-Q) ($\rho = 0.357$, $p = .032$), lo que refuerza la hipótesis de que los entornos motivacionales favorables se asocian con mayores niveles de percepción de competencia académica. Este vínculo se alinea con el marco sociocognitivo propuesto por Pintrich (1990), que plantea que la motivación y la percepción del contexto actúan como catalizadores del compromiso académico. Estudios recientes han confirmado esta relación en estudiantes universitarios, destacando que el CMC presenta una varianza explicada moderada con variables psicológicas como la autoeficacia, pero baja con el rendimiento académico (Chiarino et al., 2024; Altamirano Urgoity, 2023). En la misma línea, el estudio de Chiarino, et al. (2025) aporta evidencia adicional al mostrar que los estudiantes que perciben un clima motivacional positivo tienden a reportar mayores niveles de autoeficacia, consolidando la idea de que la percepción del entorno académico influye directamente en la confianza para afrontar los desafíos formativos. Estos resultados fortalecen la interpretación de que la calidad del clima motivacional constituye un factor clave para potenciar la motivación y la percepción de competencia en contextos universitarios de alta demanda.

Al analizar los determinantes específicos del CMC-Q, se identificaron correlaciones significativas entre AE y *relacionar temas* ($\rho = 0.484$, $p = .003$), *uso frecuente de ejemplos* ($\rho = 0.519$, $p = .001$), *retroalimentación regular* ($\rho = 0.386$, $p = .032$) y *equidad en el trato* ($\rho = 0.359$, $p = .072$). Estos resultados sugieren que los estudiantes con mayor autoeficacia tienden a valorar positivamente aquellas prácticas docentes que promueven la claridad conceptual, el uso de recursos didácticos pertinentes, la

retroalimentación efectiva y el trato justo. En conjunto, estos elementos configuran un entorno que favorece la percepción de competencia y el involucramiento activo.

Al analizar las correlaciones entre los agrupamientos del CMC-Q y las variables motivacionales, se observa que la selección y presentación de contenidos (CMCg2) se asocia positivamente con el valor intrínseco (VI) del aprendizaje, aunque sin alcanzar significación estadística en esta muestra (Tabla 8). Este patrón sugiere que la coherencia temática, la novedad y el uso de ejemplos pueden favorecer la valoración intrínseca del aprendizaje, en línea con lo reportado (Pintrich, 1990; Credé & Phillips, 2011). Por su parte, el *apoyo afectivo* (CMCg4) muestra la correlación más consistente con la autoeficacia académica, lo que refuerza la importancia de la equidad, el reconocimiento y el apoyo emocional en la percepción de competencia (Chiarino et al., 2025). En contraste, la ansiedad ante pruebas (AP) no se relaciona significativamente con ninguno de los agrupamientos, confirmando su carácter independiente respecto a las percepciones de clima motivacional.

Tabla 8

Correlaciones entre los agrupamientos del CMC-Q y variables motivacionales (VI, AE, AP)

Agrupamiento	VI	AE	AP
CMCg1: Organización y secuenciación	-0.002 0.990	0.145 0.397	-0.0066 0.704
CMCg2: Selección y presentación de contenidos	0.253 0.136	0.134 0.437	-0.011 0.947
CMCg3: Aprender a aprender	0.050 0.774	0.183 0.285	0.014 0.937
CMCg4: Apoyo afectivo	-0.087 0.615	0.275 0.104	0.028 0.873

Nota. VI: Valor intrínseco; AE: autoeficacia; AP: ansiedad ante pruebas. Se presentan los coeficientes rho (ρ) de Spearman y sus valores de significancia (p). Las correlaciones se calcularon entre variables que no cumplen con supuestos de normalidad.

Estudios cualitativos recientes han evidenciado que la percepción del clima motivacional puede influir en la autoeficacia académica a través de mecanismos más complejos. En clases reducidas, la personalización del aprendizaje, la retroalimentación regular y el vínculo entre pares favorecen la percepción de competencia, incluso en entornos virtuales (Chiarino et al., 2025). Estos hallazgos sugieren que el clima de clase puede operar como modulador indirecto de la autoeficacia, especialmente cuando se promueven relaciones socioafectivas y prácticas docentes centradas en el estudiante.

4.3.2 Relación entre clima de aprendizaje (LCQ) y clima motivacional de clase (CMC-Q)

Se encontró una correlación significativa entre el clima de aprendizaje percibido (LCQ) y el clima motivacional de clase (CMC-Q) ($\rho = 0.518$, $p = .001$), lo que sugiere que un entorno de aula que promueve la autonomía y el apoyo emocional se asocia con una percepción más favorable del clima motivacional orientado al aprendizaje. La magnitud de la asociación indica, sin embargo, que se trata de constructos relacionados pero diferenciados, lo que refuerza la idea de que el clima de aula se configura a partir de diversas facetas. En este sentido, la literatura distingue entre el clima de clase (CC), entendido como un constructo más amplio que abarca dimensiones sociales, emocionales e instructivas (Bardach et al., 2020), y el clima motivacional de clase (CMC), que constituye una subdimensión específica vinculada a las prácticas docentes que promueven la motivación del estudiantado (Ames, 1992; Chiarino et al., 2024). Esta diferenciación permite interpretar que el LCQ y el CMC-Q, aunque estrechamente asociados, capturan aspectos complementarios de la experiencia educativa universitaria.

Al desagregar los determinantes del CMC-Q, se observó que el LCQ se asocia significativamente con el *fomento de la participación* ($\rho = 0.502$, $p = .002$), *mensajes orientados al aprendizaje* ($\rho = 0.370$, $p = .020$) y *afecto y apoyo emocional* ($\rho = 0.501$, $p = .002$). Se ha reportado que, en grupos reducidos, adquieren una saliencia relevante componentes del CMC con características relacionales -afecto y apoyo emocional, el fomento a la participación y la promoción de la autonomía- (Chiarino et al., 2024b). Estos resultados indican que los estudiantes que perciben mayor apoyo a la autonomía también valoran positivamente aquellas prácticas docentes que

promueven la implicación activa, la claridad en los objetivos de aprendizaje y el acompañamiento emocional. En conjunto, estos elementos configuran un entorno que favorece la motivación autodeterminada y el compromiso académico.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se alinean con la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), que postula que los contextos educativos que satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación interpersonal favorecen el desarrollo de una motivación más profunda y sostenida. En este sentido, el *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) ha demostrado ser un instrumento válido para evaluar el grado de apoyo a la autonomía en el aula, y su uso se ha extendido en investigaciones que confirman su relación con variables motivacionales clave como la autoeficacia, el valor intrínseco, el compromiso académico y el bienestar psicológico (Cedillo-Quizhpe et al., 2025).

Asimismo, estudios sistemáticos en contextos iberoamericanos han evidenciado que el clima motivacional percibido por los estudiantes —medido mediante el CMC-Q— se relaciona significativamente con patrones docentes que promueven la participación activa, la claridad de objetivos y el reconocimiento de la autonomía estudiantil (Chiarino et al., 2024; Altamirano Urgoity, 2023). Esta convergencia entre LCQ y CMC-Q refuerza la pertinencia de integrar ambos instrumentos en investigaciones sobre aprendizaje autorregulado, y destaca el impacto del estilo docente en la configuración del entorno motivacional y en el desarrollo de creencias de competencia académica.

Aunque la correlación entre la percepción del clima de aprendizaje (LCQ) y la autoeficacia académica (AE) no alcanzó significación estadística ($p = 0.234$, $p = .145$), su magnitud moderada sugiere una relación potencialmente relevante que podría manifestarse con una muestra mayor. Diversos estudios han planteado que el impacto del clima de aula sobre la autoeficacia puede operar de manera indirecta, mediado por el clima motivacional percibido. Por ejemplo, Leal-Soto et al. (2023) demostraron que la configuración motivacional del estudiante —influida por el entorno escolar— incide en el clima motivacional del curso, el cual a su vez se asocia con expectativas de autoeficacia y rendimiento académico. Esta perspectiva refuerza la idea de que el clima del aula no actúa de forma aislada, sino como parte de un entramado contextual que modula las creencias de competencia de los estudiantes. En línea con la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), el apoyo a la autonomía y la relación interpersonal en el aula favorecen el desarrollo de la autoeficacia, especialmente

cuando se promueven prácticas docentes centradas en el estudiante. Investigaciones previas han validado el uso del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) como predictor de variables motivacionales clave, incluyendo la autoeficacia, el valor intrínseco y el compromiso académico (Black & Deci, 2000; Cedillo-Quizhpe et al., 2025). Asimismo, estudios sistemáticos en contextos iberoamericanos han evidenciado que el clima motivacional de clase —medido mediante el CMC-Q— se relaciona significativamente con patrones docentes que promueven la participación activa, la claridad de objetivos y el reconocimiento de la autonomía estudiantil (Chiarino et al., 2024), lo que refuerza su papel como mediador entre el clima de aula y las creencias de competencia.

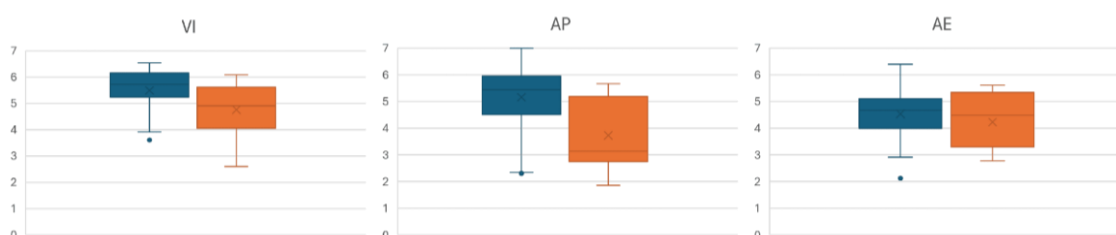
4.4 Diferencias por género

4.4.1 Diferencias por género en variables motivacionales

Se compararon las puntuaciones de Valor intrínseco (VI), Autoeficacia académica (AE) y Ansiedad ante pruebas (AP) entre estudiantes de género femenino y masculino mediante la prueba no paramétrica de Mann-Whitney U, dado que las variables no cumplían con los supuestos de normalidad. Los resultados (Figura 5) no mostraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres variables (VI: $p = .428$; AE: $p = .336$; AP: $p = .582$), lo que sugiere que las percepciones motivacionales y afectivas evaluadas son consistentes entre géneros en esta muestra.

Figura 5

Boxplot de las variables derivadas del MSLQ-UY según el género de los estudiantes



Nota: VI: valor intrínseco; AE: autoeficacia; AP: ansiedad ante pruebas. Se presentan en azul los resultados de las estudiantes femeninas (F) y en naranja los masculinos (M).

Si bien las medias fueron ligeramente superiores en mujeres para VI, AE y también para AP, estas diferencias no alcanzaron significación estadística. Este patrón coincide con estudios previos que han reportado tendencias diferenciales en la

expresión emocional y motivacional según género, aunque no siempre con significancia estadística (Cardeñoso-Ramírez et al., 2022; Leal-Soto et al., 2023). En particular, se ha documentado que las estudiantes tienden a reportar mayor implicación motivacional y también mayor sensibilidad emocional ante situaciones evaluativas, lo que podría explicar la elevación leve en AP (Curione, 2018; Jiménez & De Lille, 2023).

Estos resultados refuerzan la idea de que, en contextos universitarios exigentes, las creencias de competencia y el valor atribuido al aprendizaje se mantienen relativamente estables entre géneros, especialmente cuando se promueve un entorno pedagógico equitativo. La ausencia de diferencias significativas también puede interpretarse como un indicador de homogeneidad motivacional en la muestra, lo que permite avanzar hacia análisis más centrados en el clima percibido y su impacto transversal. Otra posible explicación para la ausencia de diferencias es el tamaño pequeño de la muestra con una predominancia de estudiantes femeninas.

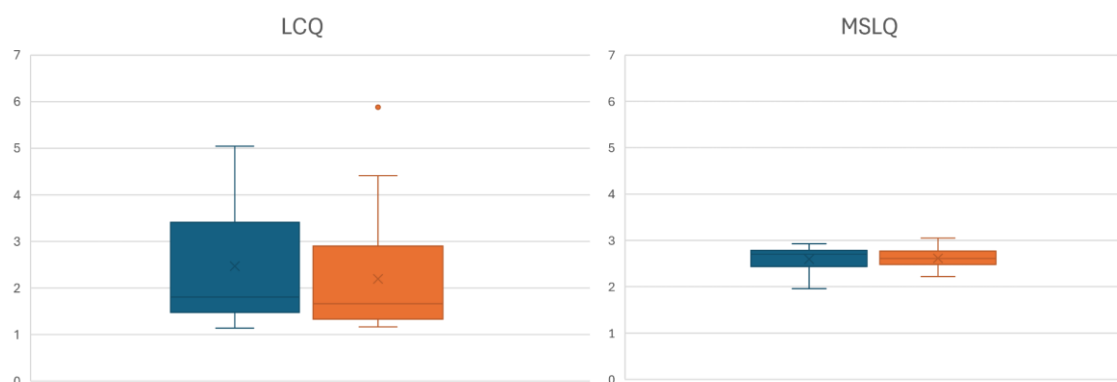
4.4.2 Percepción del clima de aprendizaje y del clima motivacional de clase según género

Se compararon las puntuaciones del Cuestionario de Clima de Aprendizaje (LCQ) y del Clima Motivacional de Clase percibido (CMC-Q) entre estudiantes de género femenino y masculino mediante la prueba de Mann-Whitney U (Figura 6). Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dos variables (LCQ: $p = .514$; CMC-Q: $p = .456$), lo que indica que la percepción del entorno educativo —tanto en términos de apoyo docente como de motivación grupal— es similar entre géneros en esta muestra.

Sin embargo, al desagregar los componentes del CMC-Q, se identificaron diferencias significativas en dos determinantes: *mensajes de aprendizaje* ($p = .016$) y *uso frecuente de ejemplos* ($p = .049$), con puntuaciones superiores en el grupo femenino (Tabla 9). Además, se observaron diferencias marginales en los ítems relacionados con *evaluación para aprender*, *ritmo adecuado* y *relación entre temas*, lo que sugiere una sensibilidad diferencial ante ciertas prácticas pedagógicas.

Figura 6

Boxplot de las variables analizadas según el género de los estudiantes



Nota: LCQ: Cuestionario de clima de aprendizaje; CMC-Q: clima motivacional de clase Se presentan en azul los resultados de los estudiantes masculinos (M) y en naranja los femeninas (F).

Tabla 9

Diferencias por género en determinantes del clima motivacional de clase

Determinante	Femenino		Masculino		Estadísticos	
	Media	Mediana	Media	Mediana	U	p
Mensajes de aprendizaje	3.52	3.40	2.65	2.50	62.5	0.016 *
Uso frecuente de ejemplos	3.96	3.85	3.70	3.50	75.5	0.049 *
Evaluación para aprender	2.56	2.50	2.25	2.15	78.0	0.051 +
Ritmo adecuado	2.92	2.80	2.65	2.50	78.0	0.063 +
Relacionar temas	3.31	3.00	3.05	2.75	78.5	0.068 +

Nota. Se presentan los valores de U de Mann-Whitney. Se considera significativa una diferencia con $p < .05$ (*), y marginal con $p < .10$ (+).

Este patrón indica que, si bien la percepción general del clima motivacional tiende a ser homogénea entre géneros, algunos aspectos específicos del discurso docente y del diseño instruccional podrían resonar de manera distinta en estudiantes mujeres. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que señalan que, en contextos universitarios con enfoque pedagógico centrado en el estudiante, las diferencias de género tienden a atenuarse en términos globales, pero pueden emerger en dimensiones particulares (Chiarino et al., 2025; Cardeñoso-Ramírez et al., 2022; Alonso-Tapia, 2016).

En conjunto, los resultados refuerzan la idea de que el clima motivacional de clase se configura como un fenómeno colectivo, influido transversalmente por las prácticas docentes, aunque con matices perceptivos que pueden variar según el género. Esta perspectiva se alinea con investigaciones que destacan la importancia de prácticas equitativas, el reconocimiento de la diversidad emocional y la promoción de la autonomía como factores clave para sostener la motivación académica en poblaciones heterogéneas (Altamirano Uργοity, 2023; Chiarino et al., 2024).

4.5 Percepción del clima motivacional según rendimiento

Con el objetivo de explorar posibles diferencias en las variables motivacionales, la percepción del clima motivacional de clase y el clima de aprendizaje en función del rendimiento académico, se establecieron dos grupos comparativos: estudiantes aprobados (calificación final ≥ 3) y no aprobados (calificación final < 3). La comparación se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, dado que las variables analizadas corresponden a escalas ordinales y no se cumplió el supuesto de normalidad.

Los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las variables de valor intrínseco (VI), autoeficacia académica (AE), ansiedad ante pruebas (AP), ni en la percepción del clima de aprendizaje (LCQ) o del clima motivacional de clase (CMC-Q). No obstante, se observó una tendencia no significativa en el CMC-Q ($U = 83.5$; $p = .101$), con puntuaciones levemente superiores en el grupo de estudiantes aprobados.

Al analizar los determinantes específicos del CMC-Q (Tabla 10, Figura 7), se identificaron diferencias significativas en dos componentes: *relacionar temas* ($U = 66.5$; $p = .024$) y *actuación paso a paso* ($U = 67.0$; $p = .024$). Estos hallazgos sugieren que los estudiantes con mejor desempeño académico perciben con mayor claridad la conexión entre contenidos y valoran más la secuenciación estructurada de las actividades por parte del docente. Además, se registraron tendencias no significativas en *uso frecuente de ejemplos* ($p = .068$) y *ritmo adecuado* ($p = .077$), lo que podría indicar una sensibilidad diferencial hacia prácticas pedagógicas que favorecen la comprensión progresiva y el acompañamiento docente.

Tabla 10*Diferencias por rendimiento en determinantes del clima motivacional de clase*

	Aprobados		No aprobados		Estadísticos		
	Media	Mediana	Media	Mediana	U	p	
Relacionar temas	3.80	3.02	3.02	3.00	66.5	0,02	*
Actuación paso a paso	3.00	2.75	2.13	2.00	67.0	0,02	*
Uso frecuente de ejemplos	3.95	4.00	3.46	3.50	79.5	0,07	+
Ritmo adecuado	2.70	2.50	2.27	2.00	80.5	0,08	+

Nota. Se presentan los valores de U de Mann-Whitney. Se considera significativa una diferencia con $p < .05$ (*), y marginal con $p < .10$ (+).

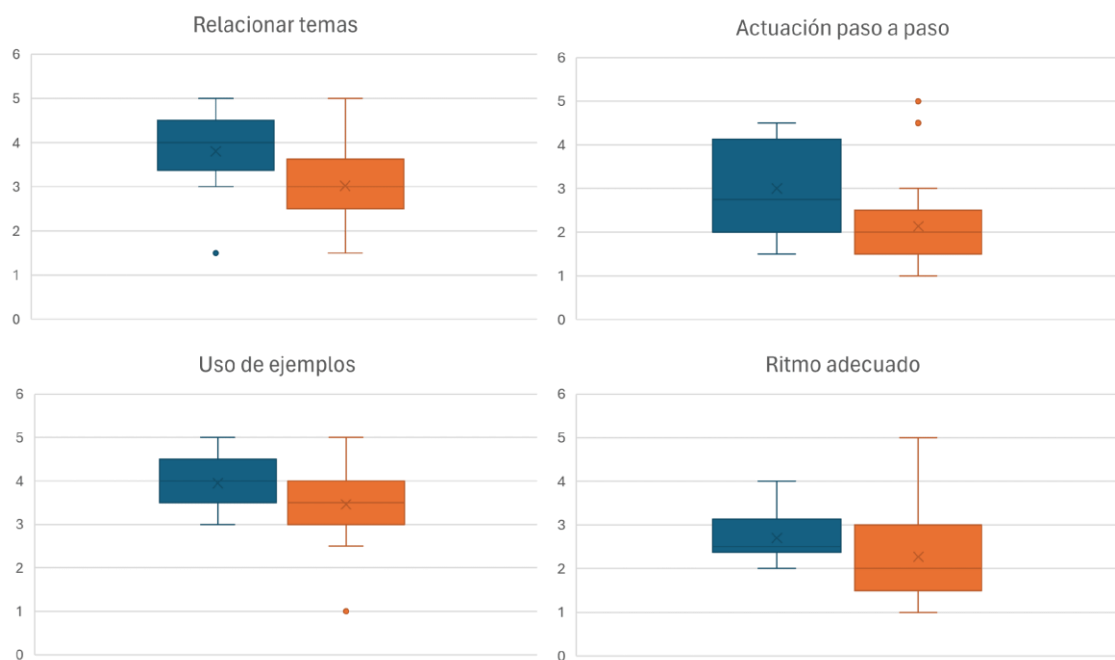
Estos resultados coinciden con investigaciones que destacan el rol de la organización didáctica y la coherencia temática como factores clave en la percepción del clima motivacional y su relación con el rendimiento académico (Alonso-Tapia, 2016; Leal-Soto et al., 2023). En particular, se ha señalado que los estudiantes con mayor desempeño tienden a valorar más aquellas prácticas que facilitan la integración conceptual y la claridad en la progresión de los contenidos (Chiarino et al., 2024; Montero & Huertas, 1997). Una desconexión entre las propuestas educativas y los intereses del estudiantado puede generar desmotivación (Rodríguez Moneo & Huertas, 2000), mientras que los climas motivacionales orientados al aprendizaje —favorecidos por una progresión clara de contenidos— previenen el abandono y el aprendizaje superficial (Reeve, 2006).

Si bien la literatura muestra que en cursos de alta exigencia evaluativa la motivación académica puede relacionarse con el rendimiento (Curione, 2018), en este estudio no se observaron diferencias significativas en VI, AE o AP entre estudiantes aprobados y no aprobados. Esto sugiere que, en Anatomía, la variabilidad en el desempeño podría estar más asociada a elementos del clima motivacional —particularmente la organización didáctica y la coherencia temática— que a diferencias motivacionales individuales.

En conjunto, los resultados refuerzan la hipótesis de que ciertos elementos del clima motivacional —especialmente aquellos vinculados a la estructura pedagógica y la conexión temática— tienen mayor impacto en estudiantes con alto rendimiento, aunque la mayoría de los componentes se perciben de forma homogénea entre grupos. Esta evidencia sugiere que el diseño instruccional claro y secuenciado no solo favorece la comprensión, sino que también puede actuar como un facilitador del rendimiento académico, particularmente en contextos de alta exigencia como el ingreso a Medicina.

Figura 7

Comparación de la percepción del clima motivacional de clase según rendimiento académico en cuatro determinantes específicos



Nota: Se presentan diagramas de caja para los grupos de estudiantes aprobados (azul) y no aprobados (naranja) en los ítems *relacionar temas*, *uso frecuente de ejemplos* y *ritmo adecuado*. Se observan diferencias significativas en los dos primeros ($p < .05$) y tendencias no significativas en los restantes.

En conjunto, los resultados cuantitativos permiten afirmar que la motivación académica en el ingreso a Medicina se configura como un fenómeno complejo, donde la autoeficacia y el valor intrínseco del aprendizaje emergen como predictores robustos del compromiso estudiantil, mientras que la ansiedad ante pruebas opera como un factor independiente de menor impacto. La percepción de un clima

motivacional positivo —especialmente cuando se promueve la conexión temática, el uso de ejemplos pertinentes y la retroalimentación regular— se asocia con mayores niveles de confianza y disposición para afrontar los desafíos académicos. Aunque el rendimiento global de la cohorte resultó bajo, la evidencia confirma que las prácticas docentes y el estilo motivacional del aula pueden potenciar la implicación y la permanencia, reforzando la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos que integren explícitamente la dimensión motivacional y afectiva en la formación universitaria inicial.

Resultados cualitativos

El presente capítulo expone los principales hallazgos derivados del análisis cualitativo, orientado a comprender en profundidad las percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional de clase. A través de entrevistas semiestructuradas, se recogieron narrativas que permiten captar matices y significados que trascienden los datos numéricos, aportando una visión más rica y contextualizada de la experiencia formativa en el primer año de la carrera en Medicina. La organización de este apartado busca mostrar cómo emergen patrones de convergencia, divergencia y complementariedad entre las voces de ambos grupos, destacando dimensiones críticas. Estos resultados cualitativos constituyen un complemento al análisis cuantitativo del capítulo anterior, ya que permiten interpretar las prácticas docentes y las vivencias estudiantiles desde una perspectiva integral, revelando tensiones, fortalezas y oportunidades de mejora en la configuración del entorno motivacional universitario.

5.1 Selección de participantes para las entrevistas

La selección de estudiantes para participar de las entrevistas en profundidad se realizó con base en criterios múltiples que permitieran captar la diversidad de experiencias académicas y motivacionales. Como se observa en la tabla 11, para las entrevistas en profundidad se seleccionaron 7 estudiantes, de los cuales cuatro son mujeres. Los perfiles seleccionados combinan distintos niveles de rendimiento, percepción del clima motivacional de clase y variables motivacionales como la autoeficacia, el valor intrínseco y la ansiedad ante pruebas. Esta heterogeneidad no solo enriquece el análisis cualitativo, sino que permite contrastar casos que ilustran tensiones relevantes entre esfuerzo, contexto institucional y resultados académicos. La inclusión de perfiles atípicos —como estudiantes con alta motivación, pero bajo rendimiento, o con baja percepción de clima motivacional de clase a pesar de buenos resultados— aporta profundidad interpretativa y favorece la identificación de patrones emergentes. Esta estrategia fortalece la triangulación metodológica, al vincular los datos cuantitativos con narrativas personales que permiten comprender cómo se vive y se construye la experiencia formativa desde la perspectiva estudiantil.

Tabla 11*Perfil motivacional y rendimiento académico de estudiantes entrevistados*

Estudiante	G	MSLQ					Rendimiento		
		VI	AE	AP	LCQ	CMC-Q	Teórico	Práctico	Final
E39	F	6,28	5,96	4,56	5,88	3,09	76%	5	4
E33	F	6,12	5,71	2,34	1,18	2,91	73%	6	4
E19	F	5,29	4,78	3,74	1,2	3,19	9%	3	2
E16	F	5,63	5,01	5,23	1,85	3,19	17%	3	2
E10	M	5,52	5,34	3,13	3,41	2,93	65%	5	3
E11	M	5,76	5,4	5,18	5,04	2,73	24%	4	2
E30	F	6,15	5,23	6,74	3,01	2,88	41%	5	2

Notas. G: género; VI: valor intrínseco; AE: autoeficacia; AP: ansiedad ante pruebas; LCQ: Learning Climate Questionnaire, CMC-Q: Cuestionario de Clima Motivacional de clase. Notas del práctico y final en escala del 1 al 6, siendo 3 el mínimo para aprobar.

La caracterización cuantitativa presentada en la Tabla 11 ofrece un panorama inicial de los perfiles motivacionales y académicos de los estudiantes seleccionados. Para comprender en profundidad las tensiones y particularidades de cada caso resulta necesario complementar estos indicadores con una interpretación cualitativa. La Tabla 12 desarrolla esta justificación, mostrando cómo la combinación de variables —como motivación intrínseca, autoeficacia, ansiedad y percepción del clima motivacional— se traduce en experiencias diferenciadas que enriquecen el análisis. De este modo, la lectura conjunta de ambas tablas permite vincular los datos objetivos con las narrativas personales, fortaleciendo la coherencia del diseño metodológico y la pertinencia de los casos elegidos.

Tabla 12

Descripción de los perfiles de los estudiantes seleccionados para las entrevistas en profundidad

Estudiante	Descripción de perfiles
E39	Elevados niveles de autoeficacia, motivación intrínseca, ansiedad ante pruebas y rendimiento académico. Percibe un clima orientado al aprendizaje. Percibe un clima de aprendizaje orientado a la autonomía y apoyo docente.
E33	Elevados niveles de autoeficacia, motivación intrínseca y rendimiento académico. Bajo nivel de ansiedad ante pruebas. Clima percibido como mixto o ambiguo , con elementos de aprendizaje y de rendimiento. Percibe un clima de aprendizaje poco favorable, con baja autonomía y escaso acompañamiento.
E19	Elevado valor de motivación intrínseca, alto nivel de autoeficacia, con bajo rendimiento académico y ansiedad media. Percibe un clima orientado al aprendizaje. Percibe un clima de aprendizaje poco favorable, con baja autonomía y escaso acompañamiento.
E16	Elevados niveles de motivación intrínseca y ansiedad, alto nivel de autoeficacia y bajo rendimiento académico. Percibe un clima orientado al aprendizaje. Percibe un clima de aprendizaje poco favorable, con baja autonomía y escaso acompañamiento.
E10	Elevados niveles de autoeficacia, motivación intrínseca y rendimiento académico. Con ansiedad ante pruebas media. Rendimiento académico de nivel alto. Clima percibido como mixto o ambiguo , con elementos de aprendizaje y de rendimiento. Percibe un clima de aprendizaje ambiguo, con apoyos parciales, pero también carencias.
E11	Alto nivel de motivación intrínseca, elevados niveles de autoeficacia y ansiedad. Con bajo rendimiento. Clima percibido como mixto o ambiguo , con elementos de aprendizaje y de rendimiento. Percibe un clima de aprendizaje orientado a la autonomía y apoyo docente.
E30	Elevados niveles de motivación intrínseca, autoeficacia y ansiedad y bajo rendimiento teórico. Clima percibido como mixto o ambiguo , con elementos de aprendizaje y de rendimiento. Percibe un clima de aprendizaje ambiguo, con apoyos parciales, pero también carencias.

Para las entrevistas a docentes se convocó, en primer lugar, a la profesora responsable de la asignatura, quien dicta la mayoría de las clases teóricas y coordina el desarrollo del módulo. Asimismo, se incluyó a dos docentes con alta carga horaria en el dictado de actividades prácticas y participación puntual en encuentros teóricos. Estos últimos son egresados de la propia institución, lo que les otorga una mayor cercanía generacional y experiencial con los estudiantes del curso, favoreciendo una

perspectiva complementaria sobre el clima motivacional y las dinámicas de enseñanza.

5.2 Percepciones estudiantiles y docentes

Las entrevistas a estudiantes y docentes fueron codificadas a partir de un enfoque deductivo, sustentado en primer lugar por el modelo conceptual sobre el clima motivacional de clase que subyace al CMC-Q (Alonso Tapia & Fernández Heredia, 2008), así como con cinco códigos derivados del modelo sistémico para el estudio del abandono y la permanencia en la educación superior en América Latina y el Caribe (Chiarino et al., 2024). Para ello se elaboró un diccionario de códigos basado en las categorías propuestas por Bardelli et al. (2022), que orientó la identificación de patrones de actuación docente vinculados al clima motivacional de clase, así como de patrones asociados a características de los sujetos y al nivel institucional. La Tabla 13 presenta las categorías, los códigos y una breve descripción de cada uno, constituyendo el marco de referencia para el análisis cualitativo de las entrevistas.

5.2.1 Percepciones estudiantiles

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes seleccionados, se identificaron seis categorías significativas relativas a los patrones de actuación docente, las cuales se presentan a continuación según su frecuencia de codificación: *claridad en los objetivos de las tareas, evaluación para aprender, afecto y apoyo emocional, fomento a la participación, ritmo adecuado y promover la autonomía* (Figura 8).

Desde las voces estudiantiles la claridad en los objetivos de las tareas propuestas por los docentes aparece como un aspecto problemático. Los estudiantes señalan que, aun cuando se preparaban con dedicación para los parciales, no siempre tenían certeza de qué se esperaba de ellos en las instancias evaluativas. Esta percepción genera inseguridad y desmotivación: *“sentía que había estudiado todo, pero también por la naturaleza de esta materia, al mismo tiempo sientes como que no sabes nada porque sabes que te pueden llegar a preguntar sobre cualquier cosa”* (E39).

Tabla 13*Diccionario de códigos utilizado para la codificación de las entrevistas*

Categoría	Código	Descripción del código
Selección y presentación del contenido	Uso de situaciones novedosas	Utiliza estrategias novedosas para despertar el interés.
	Evaluación de conocimientos previos	Explora los conocimientos previos del estudiante.
	Relación de unos temas con otros	Relaciona los temas trabajados en el curso.
	Uso frecuente de ejemplos	Usa ejemplos para ilustrar lo trabajado en la clase.
Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje	Claridad en los objetivos de las tareas	Claridad en las tareas y evaluaciones propuestas.
	Claridad en la organización de la clase	Claridad en la organización de contenidos y materiales didácticos.
	Ritmo de clase adecuado	El ritmo de trabajo es equilibrado para que el estudiantado pueda seguir la actividad.
	Paso a paso	La estructura de la actividad se desarrolla de forma secuenciada, progresiva.
Orientación hacia el aprender a aprender	Fomento de la participación	Promueve o habilita participen, discutan, intercambien sus puntos de vista.
	Evaluación para el aprendizaje	Las evaluaciones tienen que ver con la unidad curricular, son coherentes y adecuadas.
	Promover la autonomía	Promueve que las/os estudiantes decidan sobre aspectos de la clase.
	Retroalimentación regular	Realiza devoluciones sobre aspectos a mejorar o fortalecer.
Apoyo emocional	Mensajes orientados al aprendizaje	Promueve el aprendizaje profundo.
	Uso frecuente del elogio	Reconoce el esfuerzo o valor del trabajo realizado.
	Equidad en el trato	Tiene un trato equitativo con los estudiantes.
	Afecto y apoyo emocional	Se preocupa por el/la estudiante, es receptivo, cercano, empático o cálido.
Permanencia – Nivel sujeto	Emociones académicas	Referencias a ansiedad, motivación, confianza o frustración en el aprendizaje.
	Creencias sobre la carrera	Representaciones sobre el valor, sentido o dificultad de la formación.
	Estrategias de autorregulación	Menciones a planificación, gestión del tiempo, esfuerzo regulado.
Permanencia – Nivel institucional	Relación entre pares	Percepciones sobre apoyo, colaboración o aislamiento entre estudiantes.
	Relación docente-estudiante	Valoración del vínculo pedagógico y su impacto en la integración.

Fuente: Adaptado de Chiarino et al., 2024b, elaborado a partir de Alonso-Tapia y Fernández (2008), Bardelli et al., (2022). Y Chiarino et al. 2024c.

Vinculado a lo anterior, la evaluación para el aprendizaje constituye un componente central en la configuración del CMC. Desde las narrativas, el estudiantado jerarquiza la adecuación de las evaluaciones con lo trabajado en clase, tanto en contenido como en nivel de exigencia. Sin embargo, varios estudiantes expresan que las evaluaciones no reflejaban lo que realmente sabían: *“mi motivación normalmente bajaba después de las evaluaciones teóricas porque sentía que no reflejaban lo que yo sabía realmente”* (E39); *“a veces aparecían preguntas sobre temas que nunca habíamos mencionado”* (E33).

El ingreso universitario es un momento de vulnerabilidad y novedad, donde el estilo docente y su relación con los estudiantes, resulta determinante para la integración (Mancovsky, 2017). Aquí, el afecto y apoyo emocional brindado por los docentes resulta vital. Los estudiantes entrevistados reportan que esta dimensión no siempre estuvo presente: *“el clima de clase a veces no fue muy bueno”* (E33); al profundizar comenta: *“En cuanto al vínculo con los docentes, el año pasado hubo una docente cuyo trato no había sido el mejor. Otra docente siempre nos trató bien y fue muy atenta con el grupo. En cambio, una tercera suele responder los mensajes con demora y no está muy presente en las clases. Sé que hay más profesores, pero menciono a algunos como ejemplo”* (E33). La falta de apoyo en los primeros años universitarios afecta la confianza y aumenta la ansiedad: *“siento que sí, la ansiedad baja mi rendimiento por el poco apoyo que dan algunos docentes”* (E11). Las características propias de cada docente y el vínculo con su rol pueden ser determinantes para este aspecto: *“Algunos están plenamente involucrados con el desarrollo de las clases y de nuestros conocimientos. Y otros se molestan cuando les hacemos preguntas y se niegan a responder”* (E19).

Otro componente relevante es el estímulo a la participación. Los estudiantes valoran especialmente las instancias prácticas, donde se habilitan espacios para plantear aportes y recibir respuestas: *“En el momento de lo que es la instancia práctica sí, totalmente. Lo que es la instancia teórica depende del docente, pero sí, de menor manera”* (E11). No obstante, también señalan que la participación debe ser ordenada y equitativa: *“no sé si podría decir que se promovía [la participación] por igual a todos de la clase”* (E39).

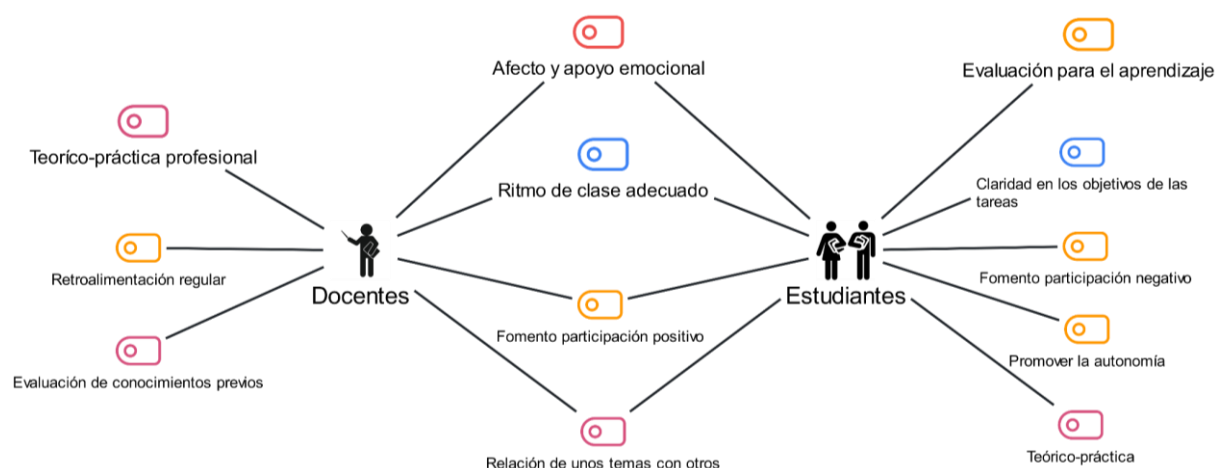
El ritmo adecuado, vinculado a la velocidad con la que se trabajan los contenidos, es percibido como un parámetro fundamental para mantener la motivación. En muchos casos, los estudiantes consideran que no se logró implementar un ritmo acorde para

todo el grupo: *“Siento que el ritmo era más individual de cada uno y cada uno lo llevaba a su tiempo y forma, no íbamos todos juntos”* (E16). Asimismo, señalan diferencias entre instancias teóricas y prácticas: *“En los teóricos era todo muy un monólogo, pero los prácticos muy buenos e interactivos”* (E10).

Finalmente, el apoyo a la autonomía se refiere a las oportunidades que el profesorado brinda para que los estudiantes puedan decidir sobre aspectos vinculados con su proceso de aprendizaje. Esta dimensión se percibe especialmente en las instancias prácticas: *“En el momento de lo que es la instancia práctica sí sentí que se promovía la autonomía”* (E11).

Figura 8

Determinantes del CMC codificados en las entrevistas a docentes y a estudiantes



Nota. Los determinantes están en orden descendente según su frecuencia. Se incluyen los determinantes que surgieron en al menos 2 fragmentos por grupo.

Al analizar las entrevistas tomando como referencia las categorías y variables asociadas al abandono y la permanencia, los discursos estudiantiles revelan especialmente percepciones sobre la carrera y su valor, así como emociones académicas (Figura 9).

En relación con la creencias o representaciones sobre la carrera y/o su valor, varios estudiantes reconocen que la asignatura constituye un acercamiento significativo a sus objetivos profesionales: *“me parece súper relevante en algunos casos para mi desarrollo en una futura especialización quirúrgica”* (E11); *“En Ciencias Básicas II sentí por primera vez que realmente estaba estudiando medicina”* (E30).

Las emociones académicas, por su parte, se vinculan con experiencias que emergen en situaciones formativas. Para los estudiantes, la falta de preparación y las

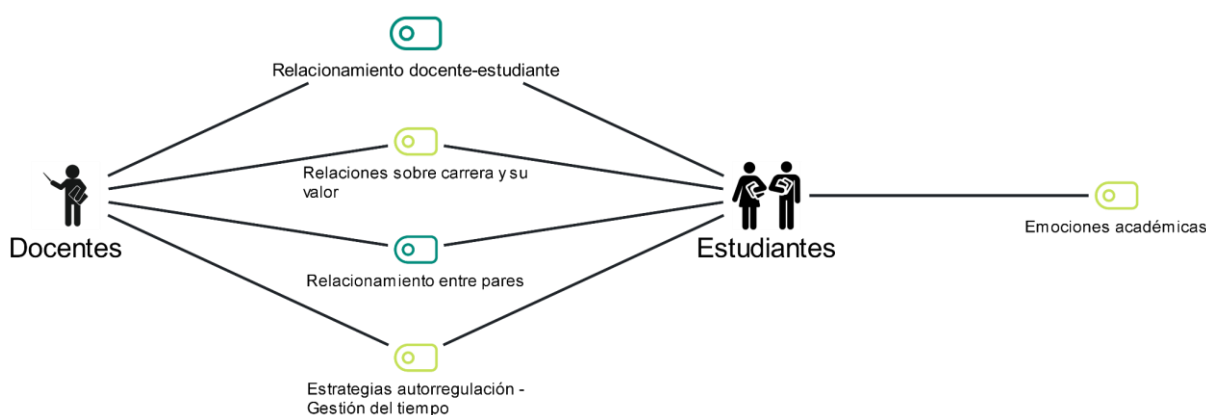
evaluaciones suelen ser generadoras de ansiedad: “lo que más me afectó fue la inexperience y que no sabía bien cómo estudiar” (E10); “eso me generó mucha ansiedad, especialmente durante las evaluaciones” (E30).

La gestión del tiempo surge como aspecto central dentro de la variable estrategias de autorregulación del aprendizaje, especialmente en el primer año, donde puede incidir directamente en el éxito académico. Algunos estudiantes señalan las dificultades que enfrentaron: “Uno de los aspectos más desafiantes fue la gran cantidad de contenido nuevo que debía incorporar y comprender en poco tiempo” (E30). Otros, en cambio, valoran la exigencia como un estímulo para desarrollar hábitos de estudio más sólidos: “me ayudó a desarrollar disciplina, constancia y una forma de estudio más organizada, que son habilidades esenciales para seguir avanzando en la carrera” (E33).

En la dimensión institucional, emergen referencias tanto al relacionamiento entre pares como a la interacción entre docentes y estudiantes (Figura 9). Para los estudiantes, las relaciones con los docentes resultan especialmente significativas y dependen de las características personales de cada uno: “Algunos docentes eran más comprensivos y daban espacio para aclarar dudas o repasar, lo que me ayudó mucho” (E30). Sin embargo, también se destaca la relevancia del trato entre pares: “Mi generación es complicada, no tenemos un buen trato en general y chocamos mucho y eso afecta” (E16).

Figura 9

Variables codificadas en las entrevistas a docentes y a estudiantes asociadas a asociada al abandono y la permanencia



Nota. En verde oscuro se muestran las variables vinculadas a la dimensión institucional y en verde claro las relativas a los aspectos psicológicos de los sujetos. Las variables se presentan en orden descendente según su frecuencia de codificación.

5.2.2 Percepciones docentes

Del análisis de las entrevistas a docentes surgen dos componentes principales relativos a los patrones de actuación docente: *afecto y apoyo emocional y relacionar temas* (Figura 8). El primero se manifiesta en diversos matices que caracterizan relaciones de cercanía, confianza, disponibilidad, receptividad y escucha. Los docentes enfatizan la importancia de transmitir confianza y acompañamiento, procurando fortalecer la autoeficacia académica de los estudiantes, entendida como la creencia en su capacidad para aprender y alcanzar logros. Esta dimensión se vincula directamente con la motivación orientada al aprendizaje y con la construcción de un clima de clase positivo: “...principalmente apoyándolos e insistiéndoles que son capaces, que les va a ir bien, que si estudian van a aprender y salvar” (D2).

En cuanto a relacionar temas, los docentes destacan particularmente su vinculación con la práctica profesional. La selección de contenidos y énfasis en clase se orienta hacia la relevancia clínica: “Trato además de enfatizar la importancia del conocimiento dado en la práctica clínica como médico” (D1); “El criterio que utilizo para seleccionar en qué hacer énfasis en los prácticos es por un lado los aspectos del tema que son relevantes para la clínica” (D2); “Resaltar la importancia de algunos de esos temas en la práctica médica” (D3).

El estímulo a la participación ocupa también un lugar relevante en las narrativas docentes. Promueven espacios y dinámicas orientadas a facilitar el diálogo y el intercambio, donde la horizontalidad y la circulación de la palabra resultan fundamentales. Consideran que la participación activa refuerza el aprendizaje: “Sin duda los que más aprovechan las clases y salen con más conocimiento son los que estudian previamente y deciden participar, porque participando así es como más se refuerza el conocimiento” (D1). Asimismo, valoran las intervenciones que amplían el contenido trabajado: “Que pregunten, que intervengan, que te consulten sobre materiales que buscaron, que te traigan a colación otros temas de interés dentro del módulo” (D3).

Otro aspecto destacado es la retroalimentación regular, considerada clave para orientar el aprendizaje. Los docentes señalan que procuran indicar a los estudiantes las áreas en las que necesitan reforzar su estudio: “Les digo a los estudiantes en qué áreas considero que les faltó estudio y les digo qué es lo que tienen que enfatizar en cada tema” (D1). La retroalimentación se concibe como un proceso constante,

presente en evaluaciones teóricas y prácticas, y también al finalizar el curso: *“La retroalimentación siempre está en cada evaluación teórica y práctica que se realiza durante el curso, al igual que lo hacemos al finalizar un examen. Y al igual que se hace al finalizar el curso (antes del examen). Es decir, tratando que el estudiante sea consciente de por qué tiene la nota que tiene al final”* (D3).

Finalmente, el ritmo adecuado es percibido por los docentes como un elemento que debe adecuarse a los intereses y niveles de estudio de los estudiantes. Señalan que la participación y las preguntas funcionan como disparadores para profundizar en ciertos temas y, al mismo tiempo, como indicadores del nivel de preparación: *“Muchas veces se enganchan con algún tema y eso de por sí es un disparador para otros temas de interés durante el curso”* (D3); *“A medida que les hago preguntas voy evaluando cuánto estudiaron”* (D1).

Cuando se analizan los relatos docentes mediante el análisis deductivo que surge de los códigos vinculados a la permanencia y abandono estudiantil (Figura 9), la alusión al perfil vocacional aparece como un factor que condiciona el compromiso académico: *“estudiantes que quizás medicina no es la carrera que realmente les apasiona o quizás no tienen aún la madurez suficiente como para tomarse realmente en serio una carrera universitaria”* (D1).

Dentro de la dimensión del sujeto, los docentes coinciden en que la falta de experiencia inicial en la gestión del tiempo constituye un factor de estrés: *“Ellos demoran en su adaptación en el primer año, y muchas veces pasa que cuando se adaptan y entienden los mecanismos para llevar adelante el módulo, ya están al final del mismo”* (D3). En la dimensión institucional, emergen referencias tanto al relacionamiento entre pares como a la interacción entre docentes y estudiantes (Figura 9). Por su parte, los docentes reconocen que las prácticas de relacionamiento —tanto con pares como con docentes— influyen de manera decisiva en la experiencia formativa durante el primer año: *“Creo que son varias las prácticas que influyen a lo largo del primer año: relacionamiento con sus pares, relacionamiento con los docentes”* (D3).

5.3 Síntesis comparativa de percepciones

Del análisis de las entrevistas a estudiantes y docentes emergen coincidencias y diferencias que permiten comprender mejor la configuración del clima motivacional de clase en este curso.

En cuanto a las coincidencias, ambos grupos valoran el *fomento a la participación y promover la autonomía* como componentes relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes destacan la promoción de la autonomía en las prácticas, mientras que los docentes señalan la importancia de promover espacios de diálogo y consignas que favorezcan la toma de decisiones. En ambos casos, la participación activa se percibe como un elemento que potencia el aprendizaje. Otro componente destacado por los dos grupos es el relacionamiento entre docentes y estudiantes como un factor clave en el clima de clase.

Sin embargo, se identifican brechas significativas entre las percepciones de estudiantes y docentes. La primera se vincula con la evaluación, mientras que los estudiantes la consideran confusa, poco acorde a lo trabajado en clase y generadora de ansiedad - vinculada principalmente a las evaluaciones-: *“siento que sí, la ansiedad baja mi rendimiento, pero más que nada en cómo las preguntas están formuladas”* (E11), los docentes no la problematizan como un aspecto central de su práctica. Esta diferencia revela un desajuste entre lo que se propone y lo que se percibe, afectando la motivación estudiantil. La ansiedad ante la prueba constituye un factor crítico que puede limitar el rendimiento académico, incluso en contextos de alta motivación, asociado con actitudes que afectan negativamente el desempeño (Rivadeneira & Ñique, 2023).

Otra diferencia se observa en el vínculo entre teoría y práctica. Los estudiantes señalan una falta de conexión entre ambos espacios, mientras que los docentes declaran enfatizar la relevancia clínica de los contenidos y su relación con el rol profesional. Esta discrepancia muestra que las intenciones docentes no siempre se traducen en percepciones estudiantiles, lo que coincide con hallazgos de Altamirano (2023) y Chiarino et al. (2024b) La vocación y las experiencias personales constituyen motivadores principales en el ingreso a carreras de salud, lo que refuerza la importancia de conectar los contenidos teóricos con la práctica profesional desde los primeros años (Troncoso et al., 2016).

Respecto al ritmo de clase, los estudiantes expresan experiencias heterogéneas: algunos consideran que se respetaron sus tiempos, otros que no. Mientras que los docentes sostienen que ajustan el ritmo según la participación. Aquí se observa una diferencia en la atribución en la percepción del ajuste de los ritmos. La discrepancia entre la visión de estudiantes y docentes puede generar tensiones que afectan el rendimiento (Leal-Soto et al., 2023). La evidencia de que una alta motivación se asocia con un mayor uso de estrategias de planificación y gestión del tiempo (Belletti, 2023), confirma la relevancia de ajustar los ritmos de enseñanza para favorecer la autorregulación académica.

Finalmente, la dimensión emocional aparece con fuerza en los relatos estudiantiles, quienes mencionan falta de apoyo y equidad en situaciones específicas, como la dislexia, y describen un clima de clase no siempre favorable. Los docentes, por su parte, destacan el afecto, la confianza y la cercanía como componentes centrales de su práctica. Esta diferencia sugiere que las acciones de apoyo emocional declaradas por los docentes no siempre son percibidas por los estudiantes, lo que coincide con hallazgos que muestran cómo la baja autoeficacia incrementa la ansiedad académica (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018; Jiménez & De Lille, 2023) y cómo el apoyo emocional efectivo constituye un factor crítico para sostener la motivación y el rendimiento (Reeve, 2006; Leal-Soto et al., 2023).

5.4 Contraste entre los resultados cuantitativos del CMC-Q y el análisis cualitativo

La integración de los hallazgos cuantitativos del Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase (CMC-Q) presentados en el capítulo anterior, con las percepciones cualitativas obtenidas mediante entrevistas a estudiantes y docentes permite identificar patrones de convergencia, divergencia y complementariedad en la configuración del clima motivacional.

En primer lugar, se observa una convergencia positiva en dimensiones vinculadas a *relacionar temas* y *al estímulo a la participación*. Los puntajes elevados en estas áreas ($M = 3.2$; $M = 3.1$, respectivamente) se corresponden con narrativas que destacan la relevancia de la coherencia temática y la importancia de la participación activa, especialmente en instancias prácticas. Estos resultados sugieren que las estrategias didácticas interactivas y contextualizadas constituyen un factor motivacional clave, en

línea con la literatura que enfatiza el valor de la enseñanza situada y participativa (Valle et al., 2010) y con estudios regionales que destacan el rol del docente en la construcción de un entorno positivo (Altamirano, 2023). Asimismo, investigaciones cualitativas recientes muestran que el afecto, la participación y la autonomía son componentes centrales del clima motivacional en la educación superior (Chiarino et al., 2024b).

A su vez, dentro de estas mismas dimensiones, se identifican complementariedades relevantes entre las percepciones de estudiantes y docentes. Mientras que el estudiantado valora la coherencia temática en las instancias prácticas, el cuerpo docente enfatiza la selección de contenidos en función de su relevancia clínica. Esta diferencia de enfoque no representa una contradicción, sino una ampliación interpretativa que enriquece la comprensión del clima motivacional. La complementariedad entre ambos grupos subraya la necesidad de integrar perspectivas estructurales y profesionales en el diseño curricular, favoreciendo una experiencia formativa más coherente y significativa.

Por otro lado, se identifican áreas críticas de convergencia negativa, como la *claridad de objetivos* ($M = 2.7$), la *evaluación para aprender* ($M = 2.5$), el *ritmo adecuado* ($M = 2.4$) y la *retroalimentación regular* ($M = 2.1$). Tanto los resultados cuantitativos como las narrativas estudiantiles coinciden en señalar debilidades en la estructuración de las tareas, la adecuación de las evaluaciones y la orientación pedagógica. Estas dimensiones afectan la percepción de apoyo docente y limitan el desarrollo de la autoeficacia, lo que refuerza la necesidad de fortalecer prácticas de planificación, evaluación y acompañamiento (Zimmerman, 2002) lo que repercute en una mejora de la motivación autónoma y la transparencia pedagógica (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

En particular, la evaluación para el aprendizaje emerge como un aspecto problemático: los estudiantes perciben que las pruebas no reflejan lo trabajado en clase ni sus verdaderos aprendizajes, generando desmotivación y ansiedad. Este hallazgo se alinea con la literatura sobre evaluación formativa en educación superior, que advierte sobre la dificultad de garantizar coherencia entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Leymonié, 2015). Aunque la implementación de procesos de evaluación compartida y formativa enfrenta desafíos, también ofrece oportunidades para mejorar la implicación estudiantil, la transparencia en el proceso (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017), mientras que los exámenes tradicionales incrementan la

presión extrínseca y la amotivación (Baines et al., 2025). En paralelo, Treviño-Vázquez et al. (2024) evidencian que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, mediada por prácticas evaluativas coherentes, se traduce en mayor motivación autodeterminada, afecto positivo y mejor rendimiento académico.

La falta de claridad de objetivos y retroalimentación regular observada en este estudio puede interpretarse, entonces, como un déficit en la satisfacción de estas necesidades, lo que explica la desmotivación y ansiedad reportadas por los estudiantes. La crítica estudiantil recogida en este estudio confirma, por tanto, la necesidad de avanzar hacia modelos de evaluación más participativos y claros, capaces de favorecer la motivación y el compromiso académico en los primeros años de formación. En este sentido, la retroalimentación regular y constructiva se convierte en un componente indispensable: no solo orienta el aprendizaje, sino que también fortalece la autoeficacia y reduce la ansiedad frente a la evaluación (Zimmerman, 2002; Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018). Su ausencia, como muestran las narrativas estudiantiles, limita la percepción de apoyo docente y debilita el vínculo pedagógico, confirmando que la retroalimentación es un eje crítico para sostener la motivación y la permanencia en los primeros años de formación.

Asimismo, emergen divergencias significativas entre las percepciones de estudiantes y docentes en torno al *afecto y apoyo emocional*, así como a la *retroalimentación regular*. Mientras que los docentes declaran promover confianza, cercanía y señalar áreas de mejora, los estudiantes reportan insuficiencia en la sensibilidad y en la orientación recibida, lo que incrementa la ansiedad y afecta la motivación. Esta brecha evidencia la importancia de considerar las percepciones diferenciales de cada grupo y de implementar mecanismos de comunicación más efectivos. Desde la teoría de la autodeterminación, el apoyo a la autonomía y la retroalimentación efectiva son vivencias subjetivas que no siempre coinciden con la intención pedagógica (Reeve, 2006; Deci & Ryan, 2000). En esta línea, los hallazgos cualitativos confirman que el afecto y apoyo emocional constituye una dimensión crítica del clima motivacional, estrechamente vinculada con la autoeficacia y la ansiedad académica. La ausencia de acompañamiento incrementa la ansiedad y reduce la confianza en las propias capacidades (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018). Se ha reportado que los elementos constituyentes del clima favorecedor del aprendizaje y de mejores resultados en los procesos escolares, corresponden a grupos en que los profesores

plantean desafíos en contextos organizados y emocionalmente apoyadores (Leal-Soto et al., 2023).

La triangulación metodológica no solo incrementa la validez interna del análisis, sino que también amplía la riqueza interpretativa al permitir que los hallazgos cuantitativos y cualitativos se confirmen, complementen o tensionen entre sí. En esta tesis, posibilita captar las discrepancias entre las percepciones de estudiantes y docentes y enriquecer la interpretación del clima motivacional, reconociendo que la experiencia formativa se construye desde múltiples perspectivas.

En este estudio, dicha integración revela un clima caracterizado por fortalezas en la presentación de contenidos y el fomento a la participación, pero también por debilidades persistentes en la estructuración, la evaluación y el acompañamiento docente. Estas dimensiones afectan la percepción de apoyo emocional y limitan el desarrollo de la autoeficacia, lo que refuerza la necesidad de fortalecer prácticas explícitas y sostenidas que consoliden la confianza y la autorregulación en los primeros años de formación.

La combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos permite, además, construir una visión más completa y crítica del entorno motivacional, aportando insumos relevantes para la mejora de las prácticas pedagógicas en Medicina. En esta línea, Pintrich y De Groot (1990) sostienen que la motivación académica se vincula estrechamente con la percepción de estructura, claridad y relevancia de los contenidos, lo que justifica el cruce entre los puntajes del CMC-Q y las narrativas sobre ritmo, objetivos y evaluación. De este modo, la evidencia empírica y las percepciones estudiantiles convergen en señalar que la organización y la coherencia de la enseñanza constituyen factores determinantes para sostener la motivación y el compromiso académico. Para captar la complejidad del clima motivacional y enriquecer la interpretación de los resultados, resulta imprescindible complementar los estudios cuantitativos con análisis cualitativos (Chiarino et al., 2024; Credé & Phillips, 2011). Estos hallazgos integrados constituyen la base para analizar en la discusión las implicaciones pedagógicas y las posibles estrategias de mejora en el primer año de Medicina.

Conclusiones y perspectivas

El presente capítulo integra y sintetiza los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, articulando los resultados cuantitativos y cualitativos con los objetivos iniciales del estudio. El propósito no es únicamente ofrecer una síntesis descriptiva, sino también interpretar críticamente la evidencia y proyectar su relevancia en el campo de la educación superior en Uruguay, particularmente en la formación de profesionales de la salud.

Los hallazgos se derivan de un análisis minucioso de los datos recolectados mediante técnicas específicas, aplicando enfoques complementarios —cuantitativo y cualitativo— que permitieron abordar el fenómeno desde distintas perspectivas. La triangulación de resultados, integrada con el marco teórico y los antecedentes revisados, constituye un aporte metodológico que asegura mayor validez y profundidad en las conclusiones.

De este modo, el capítulo se organiza como un espacio de cierre y reflexión, en el que se retoman los objetivos planteados, se discuten las principales coincidencias y divergencias entre los hallazgos, y se señalan las implicancias pedagógicas e institucionales que emergen del estudio. La intención es ofrecer un balance crítico que, además de responder a las preguntas de investigación, aporte insumos para la mejora de las prácticas docentes y para la consolidación de políticas educativas en el ámbito universitario.

6.1 Conclusiones Generales

El actual sistema de formación universitaria exige potenciar la capacidad del estudiante en aprender con autonomía e iniciativa personal para un aprendizaje sistemático y permanente (Palma et al., 2024). La motivación, esencial para el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000), determina de forma directa los procesos cognitivos, la conducta y las estrategias que el estudiante utiliza en el proceso de aprendizaje. Las características propias de los estudiantes universitarios de primer año refuerzan la necesidad de diseñar estrategias institucionales que acompañen el ingreso y consoliden la permanencia en la formación superior (Mancovsky, 2017; Plachot et al., 2025). Estos aportes confirman que la motivación académica no solo se vincula con el rendimiento, sino también con la permanencia en la formación superior,

especialmente en el primer año. El análisis integrado de los resultados permite afirmar que la motivación académica en el primer año de formación universitaria se configura como un proceso complejo y dinámico, en el que confluyen factores individuales — como la autoeficacia y el valor intrínseco del aprendizaje— y factores contextuales vinculados al clima motivacional de clase y al acompañamiento docente.

Los hallazgos de este trabajo de tesis muestran que la autoeficacia académica (AE) se asocia estrechamente con el valor intrínseco del aprendizaje (VI), confirmando que los estudiantes que encuentran sentido en aprender por sí mismos tienden a sentirse más competentes para afrontar los desafíos académicos. Asimismo, se constató que la percepción de un clima motivacional de clase orientado al aprendizaje se vincula con mayores niveles de autoeficacia. Esta relación se ve reforzada por prácticas docentes que utilizan ejemplos pertinentes, relacionan unos temas con otros, emplean métodos novedosos y estimulan la participación, lo que contribuye a consolidar un entorno de aprendizaje coherente y estimulante (Leymonié, 2009). El interés por aprender depende del significado funcional que los estudiantes atribuyen a lo aprendido (Alonso-Tapia, 2005). El uso de ejemplos pertinentes y el relacionamiento de temas —sobre todo con aspectos prácticos y de la práctica profesional— fue destacado por los estudiantes, confirmando que la conexión entre teoría y práctica constituye un factor motivacional clave en los primeros años de formación (Troncoso et al., 2016). En esta línea, estudios meta-analíticos han mostrado que la autoeficacia y la regulación del esfuerzo son predictores consistentes del rendimiento académico (Credé & Phillips, 2011), lo que refuerza la centralidad de estos constructos en la educación superior inicial.

El clima de aprendizaje percibido (LCQ) mostró una asociación significativa con el clima motivacional de clase, lo que sugiere que la promoción de la autonomía y el apoyo emocional por parte de los docentes se traduce en una experiencia más positiva y motivadora para los estudiantes (Leymonié, 2009). La evidencia indica que componentes relacionales como el afecto, el fomento de la participación y los mensajes orientados al aprendizaje adquieren especial relevancia en grupos reducidos (Chiarino et al., 2014b), confirmando que la dimensión emocional del vínculo pedagógico es inseparable de la dimensión cognitiva (Alonso-Tapia, 2006). En esta línea, estudios recientes han mostrado que el apoyo emocional y la sensibilidad docente constituyen factores protectores frente a la ansiedad académica y favorecen la permanencia en los primeros años de formación (Gutiérrez-García & Landeros-

Velázquez, 2018; Chiarino et al., 2024c). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de que las prácticas pedagógicas integren explícitamente la dimensión afectiva, reconociendo que la motivación y el aprendizaje no pueden comprenderse sin considerar la calidad del vínculo docente-estudiante.

Por otra parte, la ansiedad ante pruebas (AP) emerge como un factor que debilita la fuerza motivacional cuando los objetivos y criterios de evaluación no son claros. La falta de coherencia en las evaluaciones incrementa la inseguridad y disminuye la motivación, lo que pone de relieve la necesidad de prácticas evaluativas transparentes y formativas (Leymonié & Fiore, 2012). En línea con la teoría de la autoeficacia, la percepción de control y claridad en las tareas constituye un factor protector frente a la ansiedad académica (Zimmerman, 2002). Asimismo, investigaciones recientes evidencian que la retroalimentación constructiva y la evaluación formativa reducen significativamente la ansiedad y favorecen la motivación autónoma (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018). Estos hallazgos confirman que la ansiedad no es solo un fenómeno individual, sino también una consecuencia de prácticas pedagógicas poco coherentes, lo que refuerza la urgencia de avanzar hacia modelos evaluativos claros, participativos y orientados al aprendizaje.

El análisis de las diferencias por género no mostró variaciones estadísticamente significativas en autoeficacia, valor intrínseco ni ansiedad ante pruebas. Si bien este hallazgo podría sugerir cierta estabilidad en las percepciones motivacionales en contextos pedagógicos equitativos, debe interpretarse con cautela debido al tamaño reducido de la muestra y la distribución desigual por género. En todo caso, se identificaron matices en la percepción de ciertas prácticas docentes —como los mensajes de aprendizaje y el uso frecuente de ejemplos— que resonaron con mayor fuerza en estudiantes mujeres, mayoritarias en este estudio. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la equidad pedagógica no implica homogeneidad absoluta, sino la capacidad de integrar tanto la dimensión emocional y social como la competitiva y de logro en el diseño de metodologías docentes (Martínez Serrano, 2025).

En cuanto al rendimiento académico, los resultados no evidenciaron diferencias significativas en las variables motivacionales ni en la percepción global del clima de aprendizaje y del clima motivacional entre estudiantes aprobados y no aprobados. Sin embargo, se observaron diferencias en componentes específicos del clima

motivacional de clase, como *relacionar temas y actuación paso a paso*, con puntuaciones superiores en el grupo de estudiantes aprobados. La planificación pedagógica que enfatiza la conexión temática y el acompañamiento progresivo se revela, por tanto, como un factor determinante valorado por quienes alcanzan mejores rendimientos, incluso cuando los niveles motivacionales individuales son similares. Este hallazgo coincide con estudios que destacan la importancia de la organización estructurada y la coherencia pedagógica como predictores del rendimiento académico (Pintrich & De Groot, 1990; Valle et al., 2010).

Aunque la literatura indica que en cursos de alta exigencia la motivación puede relacionarse con el rendimiento (Curione, 2018), la ausencia de diferencias significativas en VI, AE y AP entre los grupos sugiere que, en este caso, el desempeño depende más de elementos del clima motivacional —como la claridad en la secuenciación y la coherencia temática— que de diferencias motivacionales individuales. En este contexto, la estructura pedagógica parece funcionar como un andamiaje que orienta el estudio y facilita la comprensión.

En conjunto, los resultados sugieren que la motivación académica se configura en la interacción entre las percepciones de competencia, el valor atribuido al aprendizaje y las condiciones del entorno pedagógico. El rol docente se revela como central en la construcción de climas motivacionales orientados al aprendizaje, capaces de sostener la implicación estudiantil y reducir la ansiedad en los primeros años de formación universitaria. En este sentido, resulta especialmente relevante la presencia de docentes percibidos como disponibles, accesibles y cercanos al estudiante (Leymonié, 2009; Plachot et al., 2025).

En síntesis, los resultados obtenidos confirman que la motivación académica en los primeros años de formación universitaria se configura como un fenómeno complejo y relacional, en el que convergen percepciones de competencia, valor intrínseco del aprendizaje y las condiciones del entorno pedagógico. Tal como advierte Míguez (2015), la ausencia de motivación adecuada impide que los estudiantes desplieguen plenamente sus potencialidades cognitivas, aun cuando puedan resolver tareas en el marco de la educación formal. La homogeneidad encontrada en las diferencias de género y en las variables motivacionales entre estudiantes aprobados y no aprobados sugiere que, más allá de las características personales, la calidad del clima motivacional y la mediación docente resultan decisivas. En conjunto, la evidencia

permite comprender la motivación académica como un proceso dinámico que se sostiene en la interacción entre estudiantes, docentes e instituciones, y que resulta clave para la permanencia y el éxito en la educación superior.

6.2 Recomendaciones pedagógicas para cursos de primer año

Los procesos motivacionales tienen un origen social y requieren de la mediación docente para orientarse hacia el aprendizaje (Montero & Huertas, 1997). La evidencia obtenida confirma que la motivación académica en los primeros años responde a la interacción entre motivos personales y metas contextuales, lo que refuerza la necesidad de que los docentes orienten esa energía hacia metas de aprendizaje y no hacia metas de rendimiento-evitación. En esta línea, estudios recientes muestran que las percepciones de autoeficacia, pertenencia y relevancia del currículo —determinantes de la persistencia en el primer año— se construyen en gran medida a partir de las experiencias iniciales con docentes y pares (Tinto, 2021; Sheldon & Krieger, 2007).

Resulta entonces imprescindible que los docentes promuevan patrones motivacionales adaptativos, favoreciendo los procesos de autorregulación del aprendizaje y estrategias de planificación que permitan a los estudiantes afrontar las dificultades propias de la actividad formativa. La promoción de la autoeficacia académica y del valor intrínseco del aprendizaje se convierte en un eje central, ya que ambos factores potencian la confianza y el compromiso estudiantil (Pintrich & De Groot, 1990; Valle et al., 2010). Asimismo, la construcción de un clima motivacional positivo —basado en ejemplos pertinentes, conexión temática y acompañamiento progresivo— contribuye a reducir la ansiedad ante pruebas y a sostener la permanencia en la formación superior (Leymonié & Fiore, 2012; Chiarino et al., 2024; Plachot et al., 2025). La literatura confirma que los contextos percibidos como controladores generan descensos en la satisfacción de autonomía, competencia y relación, afectando el bienestar y la motivación intrínseca, mientras que el apoyo a la autonomía favorece trayectorias más sostenibles (Sheldon & Krieger, 2007; Grolnick & Ryan, 1987).

En este marco, el currículum no debería limitarse a la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes, sino incluir explícitamente la adquisición de patrones motivacionales adaptativos orientados hacia el aprendizaje (Montero & Huertas,

1997). Para ayudar a estudiantes desmotivados conviene enseñarles a pensar, planificar su actuación y afrontar las dificultades propias de la actividad formativa mediante prácticas pedagógicas que integren la secuenciación progresiva de contenidos, el uso de ejemplos vinculados a la práctica profesional y la retroalimentación formativa (Leymonié & Fiore, 2012). Estas acciones permiten desarrollar confianza en las propias capacidades, reducir la ansiedad ante pruebas y sostener la implicación en la formación superior.

Resulta imprescindible implementar, a nivel institucional, instancias de capacitación docente en estrategias didácticas que contemplen componentes motivacionales, evaluación formativa y construcción de climas de aprendizaje positivos. A su vez, promover la cercanía y disponibilidad docente constituye un factor decisivo para sostener la implicación estudiantil (Plachot et al., 2025). Del mismo modo, favorecer la inclusión de actividades vinculadas a la práctica profesional desde el inicio de la carrera otorga sentido funcional al aprendizaje y refuerza la motivación intrínseca (Alonso-Tapia, 2005), lo que resulta beneficioso para la permanencia. Finalmente, es necesario promover instancias de diálogo y construcción colectiva donde los estudiantes puedan expresar sus percepciones sobre las prácticas docentes y el clima motivacional, al tiempo que se fortalecen los vínculos entre pares y la comunidad de aprendizaje.

6.3 Fortalezas y limitaciones de la investigación

Una de las principales fortalezas de este estudio radica en la utilización de instrumentos psicométricos previamente adaptados y validados para población universitaria uruguaya, como el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) y el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q). El empleo de estas herramientas permitió garantizar mayor confiabilidad y pertinencia cultural en la medición de las dimensiones motivacionales y del clima de aprendizaje, evitando sesgos derivados de la aplicación de instrumentos diseñados en contextos socioeducativos diferentes.

Asimismo, el estudio se focalizó en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina, lo que permitió captar las particularidades de un momento crítico de la trayectoria académica, caracterizado por la transición hacia la educación superior y la adaptación a nuevas exigencias formativas. La triangulación metodológica, que

combinó cuestionarios autoadministrados con entrevistas, aportó una mirada más amplia y enriquecida sobre los procesos motivacionales y las percepciones del clima de clase, favoreciendo la validez de los hallazgos.

Finalmente, la integración de marcos teóricos consolidados con evidencia empírica local constituye otra fortaleza, ya que permitió articular los resultados con debates internacionales sobre motivación y autorregulación, al tiempo que se generaron insumos relevantes para la práctica pedagógica y la planificación curricular en el contexto uruguayo.

Entre las debilidades del estudio se destaca el alcance limitado de la muestra, circunscrita a una única asignatura y a un número reducido de estudiantes, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otras carreras, materias o instituciones.

El uso de cuestionarios autoadministrados como principal instrumento enfrenta las dificultades inherentes a este tipo de herramientas: interpretaciones diversas de las preguntas, respuestas condicionadas por la deseabilidad social, falta de conciencia sobre los propios procesos motivacionales o incluso desinterés en la participación.

Por otra parte, la motivación académica y las percepciones del clima de aprendizaje son procesos dinámicos y situados, que no necesariamente coinciden con los ciclos lectivos ni se expresan de manera uniforme en todos los escenarios. Se procuró abordar esta complejidad mediante entrevistas, aunque el guion utilizado fue de elaboración propia y no ha sido probado en otras investigaciones, lo que limita su confiabilidad como instrumento complementario.

Finalmente, el carácter transversal del diseño impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, limitando la interpretación a asociaciones observadas en un momento específico. Este recorte abre la posibilidad de que futuras investigaciones incorporen diseños longitudinales, muestras más diversas y enfoques mixtos que permitan profundizar en la comprensión de la motivación académica y su relación con la permanencia estudiantil.

6.4 Futuras líneas de investigación

Las limitaciones señaladas en este estudio abren la posibilidad de que futuras investigaciones avancen en diversas direcciones, ampliando y profundizando la

comprensión de la motivación académica y del clima motivacional en la educación superior.

En primer lugar, resulta pertinente el desarrollo de diseños longitudinales que permitan seguir a los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria. Este enfoque posibilitaría captar la evolución de la motivación y de las percepciones del clima de aprendizaje en distintos momentos de la formación, identificando cambios y tendencias que los estudios transversales no logran evidenciar.

Asimismo, se considera necesario trabajar con muestras más diversas, que incluyan diferentes carreras, asignaturas y contextos institucionales, tanto en universidades públicas como privadas. Esta ampliación permitiría explorar variaciones en los patrones motivacionales y en las dinámicas de aprendizaje, favoreciendo la generalización de los hallazgos y la identificación de factores diferenciales según el contexto académico.

Finalmente, futuras investigaciones deberían considerar factores contextuales ampliados, incorporando variables socioeconómicas, familiares y culturales que inciden en la motivación y el rendimiento académico. Esta perspectiva ampliada contribuiría a comprender la motivación no solo como un proceso individual y pedagógico, sino también como un fenómeno atravesado por determinantes sociales y culturales que condicionan la experiencia universitaria.

Referencias bibliográficas

- 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>
- Alonso-Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *La orientación escolar en centros educativos, 11*(2), 209–242.
- Alonso-Tapia, J., & Fernández-Heredia, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMC-Q). *Psicothema, 20*(4), 883–889.
- Alonso-Tapia, J. (2016). Clima motivacional de clase: características, efectos y determinantes. En F. H. Veiga (Coord.), *Compromiso de los estudiantes en la escuela: Perspectivas de la psicología y la educación. Motivación para el desempeño académico* (pp. 9–34). Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa.
- Altamirano Urgoity, C. (2023). *Clima motivacional de clase en educación superior: apropiación de un modelo teórico y su relación con otros constructos*. Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/43600>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bardach, L., Röhl, S., Oczlon, S., Schumacher, A., Lüftenegger, M., Lavelle-Hill, R., Schwarzenhal, M., & Zitzmann, S. (2020). Cultural diversity climate in school: A meta-analytic review of its relationships with intergroup, academic, and socioemotional outcomes. *Psychological Bulletin, 146*(6), 553–583.
- Belletti, C. (2019). *Procesos de autorregulación de aprendizajes en estudiantes principiantes y avanzados que cursan Licenciatura e Ingeniería de Sistemas en una Universidad privada de Uruguay* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Repositorio ORT. <http://hdl.handle.net/20.500.11968/4108>
- Benjamin, G. A. H., Kaszniak, A., Sales, B., & Shanfield, S. B. (1986). The role of legal education in producing psychological distress among law students and lawyers. *American Bar Foundation Research Journal, 11*(2), 225-252.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*(6), 740–756.
- Blanco, A., Díaz, D., & Vázquez, C. (2011). The impact of self-efficacy on anxiety and depression in university students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 219–232.

- Cardeñoso-Ramírez, O., Larruzea-Urkixo, N., & Bully-Garay, P. (2022). Adaptation to the Spanish university context and psychometric properties of the MSLQ: Contributions to the measurement and analysis of gender differences of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 38(2), 295–306.
- Casanova, J. R., García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2020). Motivational profiles and academic trajectories in first-year university students. *Educational Psychology*, 40(6), 693–711.
- Ceres. (2025). *Informe sobre educación superior en Uruguay*. Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social.
- Chiarino, N., Curione, K., & Huertas, J. A. (2024). Classroom motivational climate in Ibero-American secondary and higher education: A systematic review. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e3770.
- Chiarino, N., Altamirano, C., Curione, K., & Huertas, J. A. (2024b). Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2).
- Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., & Oliveira, B. (2024c). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1–37.
- Chiarino, N., Bardelli, N., Curione, K., & Huertas Martínez, J. A. (2025). Percepciones de estudiantes universitarios sobre clima motivacional de clase y autoeficacia académica. *Revista Fuentes*, 27(3), 274–288.
- Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337–346.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Curione, K., & Huertas, J. A. (2015). Teorías cognitivas de la motivación humana. En A. Vásquez Echeverría (Ed.), *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 199–222). UdelAR.
- Curione, K., & Huertas, J. A. (2016). Revisión del MSLQ: Veinticinco años de evaluación motivacional. *Revista de Psicología*, 12(24), 1–18.
- Curione, K., Grundler, V., Píriz, L., & Huertas, J. A. (2017). MSLQ-UY: Validación con estudiantes universitarios uruguayos. *Revista Evaluar*, 17(2), 1–17.

- Curione, K. (2018). *Motivación, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de Psicología* [Tesis de doctorado, Universidad Católica del Uruguay]. Liberi. <https://liberi.ucu.edu.uy/items/e29bf263-c8cf-4d6d-b8d6-f49a88ab4942>
- Curione, K., & Fiori, N. (2024). Integrando la motivación al estudio de los determinantes del desempeño académico a nivel universitario. *Meta: Avaliação, 16*(51).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1989). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3–4), 325–346.
- 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.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). Guilford Press.
- Flores Arriola, A. L., Muñoz Félix, A. P., Félix Tipián, L. E., & Cárdenas Valverde, J. C. (2024). Identidad docente como factor en el aprendizaje de los estudiantes. *Aula Virtual, 5*(12).
- González Rivera, P. L. (2024). Criterios actualizados sobre la metodología de la investigación educativa: Una aproximación bibliográfica. *Revista Mendive, 22*(1).
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255–274.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology, 52*(5), 890.
- Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología, 37*(1), 1–25.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: what do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan, 89* (2), 140–145.
- Leal-Soto, F., Ferrer-Urbina, R., Alonso-Tapia, J., Rivero, E. V., & Peredo, R. (2023). ¿Estudiante o profesor? Relevancia sobre clima motivacional de clase, motivación y rendimiento. *Revista de Psicología (PUCP), 41*(1), 87–116.

- Leymoníé Sáenz, J. (2009). «Se nota que sabe pila... pero no le entiendo nada». *Cuadernos del CLAEH*, 99(2), 63–79.
- Leymoníé, J., & Fiore, E. (2012). La evaluación continua y auténtica: Es hora de cambiar nuestras concepciones... y nuestras prácticas. En *Didáctica práctica 2* (pp. 100–112). Montevideo: Magró.
- Leymoníé, J. (2015). Evaluación formativa y clima motivacional: claves para una enseñanza eficaz. En E. Fiore & J. Leymoníé (Eds.), *Didáctica práctica. Para enseñanza básica, media y superior* (pp. 333–364). Grupo Magro.
- Liu, Y., Zhang, L., & Chen, H. (2024). Test anxiety and self-assessment strategies in high-stakes academic settings: A latent profile analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 245–261.
- Llanes Ordóñez, M., Palma Luengo, M., & Rodríguez, A. (2021). Motivación académica en estudiantes de Ciencias de la Educación: Un estudio comparativo entre Europa y América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 89–105.
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education: Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97.
- Malpica, G. E. J. (2025). Práctica docente y motivación académica en educación superior: Una revisión sistemática (2019–2024). *Revista Scientific*, 10(35), 48–68.
- Martínez Serrano, A. (2025). Análisis de las diferencias en los niveles de motivación en el proceso de aprendizaje: Una comparativa entre estudiantes universitarios jóvenes y sénior según género. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–15.
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1–15.
- Míguez, J. (2015). ¿Cómo motivar para aprender? En E. Fiore & J. Leymoníé (Eds.), *Didáctica práctica. Para enseñanza básica, media y superior* (pp. 333–364). Grupo Magro.
- Montero, I., & Huertas, J. A. (1997). Motivación en el aula. En J. A. Huertas (Ed.), *Motivación. Querer aprender* (pp. 117–144). Morata.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga, Portugal* (pp. 41-67).

- Núñez, J. L., León, J., Grijalvo, F., & Albo, J. M. (2012). Measuring autonomy support in university students: The Spanish version of the learning climate questionnaire. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(3), 1466-1472.
- Palma Luengo, M., Rodríguez, A., & Llanes Ordóñez, M. (2024). Motivación académica en educación superior: Una revisión sistemática en América Latina y España. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, *22*(1), 15–38.
- 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.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, *53*(3), 801–813.
- 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.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, *16*(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Pearson.
- 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.
- Pérez Peña, F., Cobaisse Ibáñez, M., Villagrán Pradena, S., & Alvarado, R. (2023). General aspects of the use of mixed methods for health research. *Medwave*. Nov, 6, 23.
- Plachot, G., Bonilla, M., Doninalli, M., Curione, K., Rodríguez Enríquez, C., Chiarino Durante, N., & Oliveri, A. (2025). Permanecer en primer año universitario: voces estudiantiles. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, *12*(1).
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.1) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://cran.r-project.org>
- Ramírez-Echeverry, J. J., García-Carrillo, Á., & Olarte-Dussán, F. A. (2016). Adaptation and validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire—MSLQ—in engineering students in Colombia. *International Journal of Engineering Education*, *32*(4), 1–14.

- Rao, N., & Sachs, J. (1999). Confirmatory factor analysis of the Chinese version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 59*(6), 1016–1029.
- Reeve, J. (2003). Self-determination theory and classroom learning. En D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 183–223). Information Age Publishing.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225–236.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Rivadeneira-Zeña, M., & Ñique-Carbajal, C. (2023). Motivación académica en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lambayeque, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 26*(1), 13–17.
- Rodríguez-Esteban, A., & Carretero-Serrano, I. (2023). Expectativas y motivaciones en la elección de estudios universitarios desde una perspectiva de género. *Revista de Investigación en Educación, 21*(2), 139–155.
- Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz, M. J. (2021). Teaching quality and academic performance: The mediating role of motivational climate. *Teaching and Teacher Education, 98*, 103251.
- Rodríguez Moneo, M., & Huertas, J. A. (2000). *Motivación y estrategias de aprendizaje en la universidad*. Narcea.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- 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*, Article 101860.
- Sabogal Tinoco, L. F., Barraza Heras, E., Hernández Castellar, A., & Zapata, L. (2011). Validación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta – MSLQ SF, en estudiantes universitarios. *Universidad del Magdalena*. Texto completo en Dialnet.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2017). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). Routledge.

- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and social psychology bulletin*, 33(6), 883-897.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. *Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación*.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.
- The jamovi project. (2022). *jamovi* (Version 2.3) [Computer software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Thrash, T. M., & Elliot, A. J. (2001). Delimiting and integrating achievement motive and goal constructs. En *Trends and prospects in motivation research* (pp. 3–21). Springer Netherlands.
- Troncoso, C., González, M., & Rojas, P. (2016). Motivaciones de ingreso a carreras del área de la salud en universidades chilenas. *Revista Chilena de Educación Médica*, 14(2), 45–53.
- UNESCO. (2024). *Programa regional de innovación en políticas de educación superior*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2020). Motivational profiles and academic achievement in university students. *Educational Psychology*, 40(6), 693–711.
- Van der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 23, 57-77.
- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1).
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and directions for future research. *Motivation and Emotion*, 44, 1–31.

- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(4), 767–779.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology, 70*(4), 767.
- Yu, S., Traynor, A., & Levesque-Bristol, C. (2018). Psychometric examination of the short version of the Learning Climate Questionnaire using item response theory. *Motivation and Emotion, 42*(6), 795–803.
- Zapata, L., & De Lille, M. (2023). Ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa, 29*(1), 55–70.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.

Anexo

Cuestionarios utilizados en la investigación

A. Cuestionario semiestructurado para entrevistas en profundidad a estudiantes

Objetivo: Explorar las experiencias, percepciones y trayectorias motivacionales de los estudiantes en relación con una asignatura del módulo Ciencias Básicas II (CBII), en el contexto del ingreso a la carrera de Medicina.

Ejes temáticos y preguntas orientadoras:

1. Experiencia general en la asignatura
 - ¿Cómo describirías tu experiencia en esta asignatura?
 - ¿Qué aspectos te resultaron más desafiantes o motivadores?

2. Motivación y sentido del estudio
 - ¿Qué te impulsa a estudiar esta carrera?
 - ¿Sentís que esta asignatura te acerca a tus objetivos personales o profesionales?
 - ¿Hubo momentos en que tu motivación cambió? ¿Por qué?

3. Percepción del acompañamiento docente
 - ¿Cómo describirías el vínculo con los docentes de esta asignatura?
 - ¿Sentiste que se promovía tu autonomía y participación?

4. Estrategias de estudio y preparación
 - ¿Cómo te preparaste para las evaluaciones?
 - ¿Sentiste que sabías qué se esperaba de vos en cada instancia?

Ansiedad y emociones durante el curso

- ¿Cómo te sentiste durante las evaluaciones?
- ¿La ansiedad afectó tu rendimiento o tu forma de estudiar?

6. Evaluación del entorno pedagógico

- ¿Cómo describirías el clima de clase y la dinámica de trabajo?
- ¿Sentiste que se respetaban tus tiempos y formas de aprender?

Reflexión final

- ¿Qué te gustaría que los docentes supieran sobre tu experiencia?
- ¿Hay algo más que quieras compartir que no te haya preguntado?

B. Cuestionario semiestructurado para entrevistas a docentes

Objetivo: Explorar las percepciones docentes sobre el clima motivacional del aula, las estrategias didácticas utilizadas y su impacto en la motivación estudiantil en una asignatura del módulo CBII.

Ejes temáticos y preguntas orientadoras:

1. Estrategias didácticas y prácticas pedagógicas

- ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza utilizás habitualmente en el módulo?
- ¿Qué criterios tenés en cuenta para seleccionar las actividades o recursos que proponés?
- ¿Cómo incorporás ejemplos clínicos o situaciones reales en tus clases?
- ¿Utilizás alguna forma de retroalimentación formativa durante el curso? ¿Podés describirla?
- ¿Cómo ajustás el ritmo o la profundidad de los contenidos según el grupo?

Clima motivacional del aula

- ¿Qué señales observás en los estudiantes que te permiten inferir su nivel de motivación?
- ¿Qué prácticas considerás que favorecen la motivación académica en primer año?
- ¿Qué obstáculos percibís para generar un entorno motivacional favorable?

3. Rol docente y percepción del compromiso estudiantil

- ¿Sentís que tu intervención incide en el compromiso académico de los estudiantes? ¿De qué manera?
- ¿Qué tipo de vínculo pedagógico procurarás establecer con los estudiantes?
- ¿Qué apoyos institucionales considerarás necesarios para fortalecer la motivación estudiantil?

4. Cierre

- ¿Querés agregar alguna reflexión sobre tu experiencia docente en este módulo?