

Motivación académica en estudiantes universitarios: una revisión sistemática

Academic motivation in university students: a systematic review

 **María Luisa Camacho Caycho¹**

 **Ursula Soto Robles²**

 **Ela Pelaya Cajahuaringa Huaranga³**

Resumen

Introducción: La motivación académica es un factor crítico en el rendimiento y compromiso de los estudiantes universitarios, influyendo en su aprendizaje y desarrollo integral. **Objetivo:** Analizar la producción científica sobre motivación académica en estudiantes universitarios publicada entre 2020 y 2026, identificando dimensiones, tendencias y aportes conceptuales. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática guiada por PRISMA 2020, examinando estudios empíricos y revisiones recuperadas de Scopus, SciELO y Web of Science, en español e inglés, sobre motivación académica. **Resultados:** Se identificaron tres dimensiones interrelacionadas del constructo: (1) factores personales y emocionales, incluyendo autoeficacia, autorregulación e inteligencia emocional; (2) factores pedagógicos y académicos, como estrategias docentes, flexibilidad curricular y aprendizaje significativo; y (3) factores contextuales e institucionales, tales como clima de aula, apoyo social y entorno universitario. **Conclusiones:** La motivación académica es un fenómeno multidimensional que requiere integrar dimensiones individuales, pedagógicas y contextuales para su comprensión. Los hallazgos orientan el diseño de intervenciones educativas contextualmente sensibles que fortalezcan la motivación y el desempeño académico en la educación superior.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje; Educación superior, Estudiantes universitarios, Motivación académica, Motivación intrínseca

Abstract

Introduction: Academic motivation is a critical factor in the performance and engagement of university students, significantly influencing their learning process and holistic development. **Objective:** This study aims to analyze the scientific production on academic motivation in university students published between 2020 and 2026, identifying key dimensions, trends, and conceptual contributions. **Methodology:** A systematic review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines, examining empirical studies and reviews retrieved from Scopus, SciELO, and Web of Science. The search included literature in both Spanish and English. **Results:** Three interrelated dimensions of the construct were identified: (1) personal and emotional factors, including self-efficacy, self-regulation, and emotional intelligence; (2) pedagogical and academic factors, such as teaching strategies, curricular flexibility, and meaningful learning; and (3) contextual and institutional factors, including classroom climate, social support, and the university environment. **Conclusions:** Academic motivation is a multidimensional phenomenon that requires the integration of individual, pedagogical, and contextual dimensions for its full understanding. These findings provide a foundation for

¹⁻³ Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Artículo recibido 29 de marzo 2026 | Aceptado 22 de mayo 2026 | Publicado 1 de julio 2026

Autor de correspondencia: mcamachoca30@ucvvirtual.edu.pe

Conflicto de interés: Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

Como citar: Camacho Caycho, M. L., Soto Robles, U., & Cajahuaringa Huaranga, E. P. (2026). Motivación académica en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Tribunal, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(16), 1-20.

<https://doi.org/http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6n16.481>

designing contextually sensitive educational interventions aimed at strengthening motivation and academic performance in higher education.

Keywords: Academic motivation; Higher education; Intrinsic motivation; Learning self-regulation; University students

Introducción

La motivación académica constituye un constructo psicológico central en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, entendido como el conjunto de procesos que inician, dirigen y mantienen la conducta orientada al logro educativo. En la educación superior contemporánea, este fenómeno adquiere especial relevancia porque condiciona no solo el rendimiento académico, sino también la persistencia, el bienestar psicológico y la formación profesional del estudiantado (Eccles y Wigfield, 2020). La literatura reciente lo conceptualiza como un estado dinámico, multidimensional y contextualmente situado, en el que confluyen disposiciones individuales, prácticas docentes y condiciones institucionales que modelan de manera simultánea el compromiso del estudiante con su trayectoria formativa. Esta concepción supera las perspectivas reduccionistas que restringían la motivación a un mero impulso interno, y abre espacio a análisis integradores que reconocen la densidad psicológica, pedagógica y social del fenómeno educativo.

En este sentido, comprender la motivación académica exige reconocer su carácter transaccional, pues el estudiante universitario no actúa en el vacío, sino en escenarios socioculturales e institucionales específicos que configuran sus creencias, expectativas y emociones. Las transformaciones recientes de la educación superior, masificación, internacionalización, digitalización acelerada y diversificación del perfil del estudiantado, han intensificado el debate sobre cómo fortalecer el compromiso académico frente a fenómenos como el abandono, el agotamiento académico o la desregulación emocional (Reyes et al., 2023). Esta preocupación es particularmente aguda en contextos latinoamericanos, donde la expansión universitaria ha superado la capacidad de acompañamiento pedagógico e institucional, generando brechas entre la oferta educativa y las condiciones reales de aprendizaje. La heterogeneidad del estudiantado, en cuanto a edad, formación previa, condición socioeconómica y trayectoria laboral, demanda marcos comprensivos capaces de articular la diversidad sin perder rigor analítico.

Desde el plano teórico, dos marcos han dominado la explicación de la motivación académica en estudiantes universitarios. La Teoría de la Autodeterminación postula que la motivación se distribuye en un continuo de autorregulación que va desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca, y que su calidad depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Guay, 2022). Esta perspectiva ha sido retomada en numerosos estudios contemporáneos que evidencian su potencia heurística para explicar el compromiso académico, la elección de tareas y la persistencia ante la dificultad en entornos universitarios diversos. Investigaciones recientes han explorado la articulación entre estos modelos; por ejemplo, Abello-Camacho et al. (2026) analizaron las relaciones entre ambos enfoques en estudiantes de primer año, evidenciando su complementariedad explicativa.

De manera complementaria, la teoría expectativa-valor, reformulada recientemente como

teoría situada expectativa-valor, sostiene que el desempeño y la elección de tareas dependen de las expectativas de éxito y del valor subjetivo asignado a la actividad (Eccles y Wigfield, 2023). Ambos marcos coinciden en que la motivación no es un rasgo estable, sino un proceso configurable mediante prácticas educativas intencionales, lo que abre caminos concretos para la intervención pedagógica en la universidad. Investigaciones recientes han mostrado además que la combinación de ambos enfoques incrementa la capacidad explicativa sobre el comportamiento académico de los estudiantes (Fielding et al., 2022; Schoenherr y Schukajlow, 2024). Esta convergencia teórica sugiere que el estudio de la motivación universitaria se beneficiará de aproximaciones multi-marco capaces de captar la complejidad del fenómeno sin reducirlo a una sola lógica explicativa.

Las investigaciones empíricas de los últimos años han evidenciado que la motivación académica universitaria se organiza en torno a tres grandes dimensiones interdependientes. La primera comprende los factores personales y emocionales, entre los cuales la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la inteligencia emocional emergen como predictores consistentes del compromiso y del rendimiento (Hinduja et al., 2024; Wang et al., 2024). Estos componentes individuales operan como recursos psicológicos que facilitan la gestión de demandas académicas, la regulación afectiva y la persistencia ante situaciones de evaluación o desafío intelectual. Aunque la mayoría de los estudios se centran en población universitaria, investigaciones en otros niveles educativos, como la de Taibolatov et al. (2024), también respaldan la relación entre inteligencia emocional y motivación, lo que sugiere la continuidad de este vínculo a lo largo del desarrollo.

La segunda dimensión agrupa los factores pedagógicos y académicos, vinculados a las decisiones docentes sobre enseñanza, evaluación y diseño curricular. La adopción de metodologías activas, la flexibilidad curricular, la personalización del aprendizaje y la promoción de experiencias significativas se han identificado como elementos que potencian la motivación intrínseca y reducen la dependencia de incentivos externos (Eltahir y Alsalhi, 2025; Mendaña-Cuervo y López-González, 2021). Estos hallazgos sugieren que la calidad de la enseñanza universitaria incide directamente en la calidad motivacional del estudiantado, trascendiendo la mera transmisión de contenidos. La formación docente universitaria, en consecuencia, debería incorporar el desarrollo de competencias motivacionales como dimensión constitutiva de la práctica pedagógica, no como un complemento opcional añadido a la experticia disciplinar.

La tercera dimensión corresponde a los factores contextuales e institucionales, donde se incluyen el clima de aula, la calidad de la relación docente-estudiante, el apoyo social percibido y las políticas universitarias. Diversos estudios han mostrado que estos elementos modulan el efecto de las variables individuales y pedagógicas, sugiriendo que la motivación académica no puede comprenderse aisladamente del entorno en que se desarrolla (Chen et al., 2023; Li et al., 2025). La calidad de los vínculos sociales dentro y fuera del aula actúa como un catalizador que amplifica o inhibe las disposiciones motivacionales del estudiantado. La responsabilidad institucional se extiende, así, al diseño de políticas, programas y entornos que favorezcan sistemáticamente el compromiso académico y el bienestar del estudiantado, integrando dimensiones académicas, socioemocionales y de soporte institucional.

En particular, el contexto digital acelerado por la pandemia de COVID-19 ha reconfigurado

las dinámicas motivacionales. La enseñanza en línea, la asincronía, la sobrecarga tecnológica y el aislamiento social han introducido nuevos desafíos. La evidencia disponible muestra efectos mixtos: mientras algunos estudiantes desarrollaron mayor autonomía, otros experimentaron disminuciones significativas en su motivación, lo que evidencia la heterogeneidad de las respuestas individuales a los entornos virtuales (Kaspar et al., 2024; Martin et al., 2023). Estos hallazgos subrayan la necesidad de repensar el diseño de experiencias de aprendizaje en escenarios híbridos y digitales, donde la motivación no puede asumirse como un subproducto de la entrega de contenidos sino como un objetivo deliberado de planificación didáctica e institucional. Además, Sosa-Gutierrez et al. (2024) evidencian que la educación virtual puede modular la motivación académica de los estudiantes universitarios, dependiendo del diseño instruccional y el apoyo recibido.

Anteriormente, revisiones sistemáticas parciales han abordado la motivación académica universitaria desde ángulos específicos: la inteligencia emocional como factor motivacional (Moreira y Mendoza, 2024; Otero et al., 2026), el impacto de metodologías como la clase invertida o la gamificación (Bai et al., 2021; Pehlivan y Arabacioglu, 2023), y los efectos del aprendizaje en línea sobre el compromiso (Sulaiman y Shahid, 2022). Estos antecedentes ofrecen un terreno fértil, pero también revelan la fragmentación del campo y la necesidad de integrar sus resultados en una visión comprehensiva que articule las múltiples dimensiones implicadas. La especialización temática, si bien ha permitido profundizar en aspectos específicos, ha obstaculizado la comprensión integrada del fenómeno y limitado la transferencia de hallazgos a la práctica educativa.

No obstante, persisten brechas importantes. La mayoría de las revisiones previas se han centrado en una sola dimensión o en contextos geográficos limitados, sin articular de manera explícita las dimensiones personales, pedagógicas y contextuales. Además, la proliferación de investigaciones en los últimos cinco años, particularmente tras la pandemia, hace necesario un análisis actualizado que sintetice la evidencia más reciente y considere la diversidad metodológica y cultural del campo. La ausencia de una síntesis integradora limita la capacidad de orientar políticas y prácticas educativas fundadas en evidencia (Noriega, 2026; Quito, 2024). Esta carencia se vuelve crítica en un momento en que las universidades latinoamericanas enfrentan procesos de transformación profunda que demandan decisiones informadas por el conocimiento acumulado, no por intuiciones aisladas o prescripciones importadas sin contextualización.

Frente a este panorama, la presente revisión sistemática se justifica por su contribución a la consolidación de un marco referencial integrador que oriente la investigación y la práctica educativa en educación superior. La pertinencia del estudio se vincula a las demandas de calidad, equidad y bienestar que enfrentan las universidades latinoamericanas, en un contexto de transformación profunda de la enseñanza universitaria. La síntesis rigurosa de la evidencia disponible contribuirá a la toma de decisiones informadas por parte de docentes, gestores académicos y diseñadores de políticas educativas. Asimismo, el estudio ofrece a investigadoras e investigadores del campo un mapa actualizado de la producción reciente, identificando zonas de consolidación teórica, vacíos empíricos y líneas prometedoras para el desarrollo futuro del campo, especialmente en contextos regionales cuya producción científica ha crecido significativamente en el último quinquenio.

Por lo expuesto, el estudio persigue como objetivo sintetizar la producción científica

sobre motivación académica en estudiantes universitarios publicada entre 2020 y 2026, identificando las dimensiones que estructuran el constructo, los principales factores asociados y las implicaciones para la práctica docente. La pregunta orientadora es: ¿cuáles son las dimensiones, factores y relaciones que la literatura científica reciente identifica como constitutivos de la motivación académica en estudiantes universitarios, y cómo se articulan entre sí para configurar un fenómeno integralmente comprensible? Se espera que los hallazgos aporten insumos para el diseño de programas de intervención, la formación docente y la formulación de políticas institucionales orientadas al fortalecimiento del compromiso académico en la educación superior.

Método

El estudio se desarrolló bajo el enfoque de revisión sistemática de la literatura, caracterizado por su rigor, planificación y estructura que permiten identificar, evaluar y sintetizar críticamente la evidencia disponible sobre un fenómeno específico (Hernández y Castillo, 2025). La revisión sistemática, a diferencia de la revisión narrativa, sigue un protocolo explícito y reproducible que minimiza los sesgos y maximiza la transparencia del proceso. El enfoque adoptado es cualitativo-descriptivo, en tanto se propuso interpretar y agrupar los hallazgos de los estudios primarios en categorías temáticas coherentes con el objetivo planteado, sin aplicar técnicas meta-analíticas cuantitativas. Esta opción metodológica se fundamenta en la heterogeneidad de los diseños, instrumentos y poblaciones de los estudios incluidos, que dificulta la agregación estadística pero permite una síntesis cualitativa rigurosa y teóricamente informada de los hallazgos.

El diseño metodológico se sustentó en las directrices PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que proporcionan un estándar internacional para la planificación, ejecución y reporte de revisiones sistemáticas. El protocolo consideró cuatro fases secuenciales: identificación, tamización, elegibilidad e inclusión. Cada fase fue documentada detalladamente para garantizar la trazabilidad del proceso y permitir su replicación. La aplicación estricta de PRISMA 2020 asegura la calidad metodológica del estudio y la confiabilidad de los hallazgos sintetizados, atendiendo a las recomendaciones contemporáneas para la investigación educativa basada en evidencia. El protocolo fue aplicado por dos revisoras independientes que realizaron la selección, extracción y codificación de los estudios, resolviendo las discrepancias mediante consenso documentado.

Bases de datos y estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, SciELO y Web of Science, seleccionadas por su cobertura, indexación y reconocimiento en el ámbito educativo y psicopedagógico. El periodo de búsqueda comprende publicaciones entre 2020 y 2026, con el propósito de captar la evidencia más reciente y los efectos de la pandemia sobre la motivación académica universitaria. Los descriptores utilizados, en español e inglés, incluyeron: motivación académica, motivación intrínseca, estudiantes universitarios, educación superior, academic motivation, intrinsic motivation, university students y higher education. Los operadores booleanos AND y OR se combinaron para refinar la búsqueda y recuperar estudios pertinentes. La estrategia se pilotó y ajustó para optimizar

la sensibilidad y especificidad de la recuperación.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la pertinencia y calidad de los estudios seleccionados, se definieron criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de inclusión comprendieron: artículos empíricos y revisiones sistemáticas publicados entre 2020 y 2026, redactados en español o inglés, con acceso al texto completo, indexados en Scopus o Web of Science y centrados en la motivación académica de estudiantes universitarios. Los criterios de exclusión descartaron: ensayos, editoriales y cartas al editor; estudios no indexados en las bases consultadas; investigaciones sin DOI verificable y trabajos que abordaban poblaciones no universitarias. La Tabla 1 sintetiza estos criterios. La definición explícita de los criterios asegura la reproducibilidad del proceso y la comparabilidad de los hallazgos con futuras revisiones.

Tabla 1. *Criterios de inclusión y exclusión aplicados en la revisión sistemática*

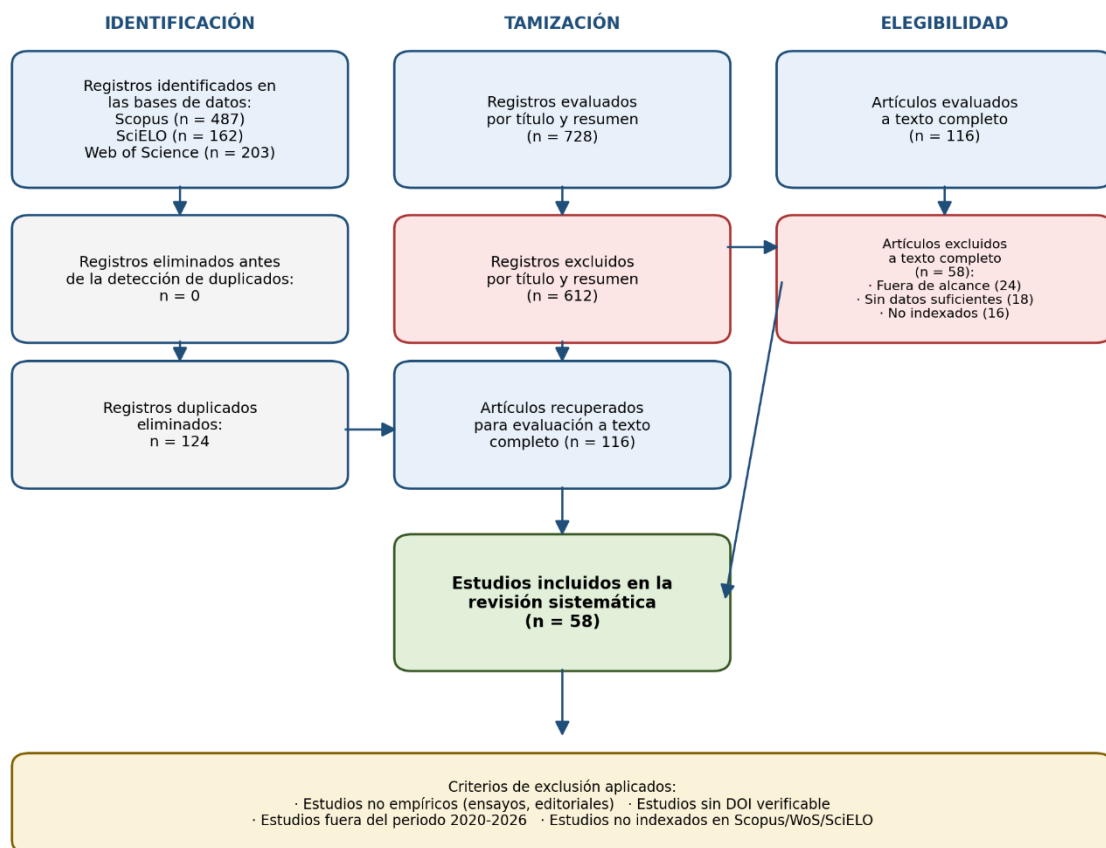
Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
• Artículos empíricos y revisiones sistemáticas publicados entre 2020 y 2026. • Estudios redactados en español o inglés. • Acceso al texto completo y DOI verificable. • Indexación en Scopus o Web of Science. • Población: estudiantes universitarios. • Variable principal: motivación académica.	• Ensayos, editoriales, cartas al editor o reseñas. • Estudios no indexados en las bases consultadas • Publicaciones sin DOI o URL accesible • Trabajos sobre educación no superior. • Estudios duplicados o no recuperables • Tesis y trabajos no arbitrados.

Nota: elaboración propia.

Proceso de selección de los estudios

El proceso de selección siguió las cuatro fases del flujograma PRISMA 2020. En la fase de identificación se recuperaron 852 registros: 487 de Scopus, 162 de SciELO y 203 de Web of Science. Tras la eliminación de 124 duplicados, se evaluaron 728 registros por título y resumen, excluyendo 612 que no cumplían los criterios. Los 116 artículos restantes fueron evaluados a texto completo; 58 fueron excluidos por falta de datos suficientes, desviación temática o no indexación. Finalmente, se incluyeron 58 estudios en la revisión cualitativa. Cada registro fue evaluado de manera independiente por dos revisoras, registrando los motivos de exclusión. La Figura 1 ilustra este proceso, permitiendo la trazabilidad completa desde la identificación inicial hasta la inclusión final de los estudios.

Figura 1. Flujograma PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios



Nota: elaboración propia, con base en las directrices PRISMA 2020.

Extracción y análisis de datos

La extracción de información se realizó mediante una matriz de sistematización ad hoc que registró para cada estudio: autor y año, país, área de conocimiento, instrumentos de recolección, muestra, hallazgos principales y aporte destacado. El análisis cualitativo siguió una lógica inductiva: dos revisoras independientes leyeron los artículos completos, codificaron los hallazgos y los agruparon en dimensiones temáticas. Las discrepancias se resolvieron por consenso. La síntesis se organizó en tres dimensiones principales, personales y emocionales, pedagógicas y académicas, contextuales e institucionales, de acuerdo con los patrones recurrentes identificados en la evidencia analizada. Este procedimiento favoreció la consolidación de un marco interpretativo que respeta la complejidad del fenómeno sin imponer categorías ajenas a los datos.

Consideraciones éticas

La investigación se ciñó a los principios éticos de la investigación científica: integridad, transparencia y atribución adecuada de las fuentes. Al tratarse de una revisión sistemática de literatura publicada, no se requirió aprobación de comité de ética. Sin embargo, se respetaron los derechos de autoría de los estudios primarios, se evitó el plagio mediante citación rigurosa y se garantizó la trazabilidad de cada referencia mediante su DOI. El proceso completo fue documentado para permitir su verificación y replicación por

terceros, conforme a los principios de apertura y responsabilidad científica que rigen la investigación educativa contemporánea. Asimismo, se siguieron las recomendaciones del Comité de Ética en Publicaciones (COPE) respecto a la originalidad, la atribución y la transparencia del proceso de revisión, garantizando que la síntesis presentada no distorsiona los hallazgos de los estudios primarios y respeta las interpretaciones de sus autoras y autores originales.

Calidad metodológica y riesgo de sesgo

Para valorar la calidad metodológica de los estudios incluidos, se aplicaron criterios adaptados de la herramienta CASPE para revisiones sistemáticas y de las recomendaciones STROBE para estudios observacionales. Se examinaron la claridad de la pregunta de investigación, la adecuación del diseño, la descripción de la muestra, la validez de los instrumentos, el rigor del análisis y la discusión de limitaciones. La mayoría de los estudios incluidos presentaron un nivel de calidad adecuado, aunque se identificó variabilidad en la profundidad del reporte metodológico. Los estudios con muestras más amplias, instrumentos validados y diseños longitudinales fueron priorizados en la síntesis cualitativa para garantizar la solidez de las conclusiones derivadas.

Resultados

La revisión sistemática incluyó 58 estudios publicados entre 2020 y 2026, los cuales abordaron la motivación académica en estudiantes universitarios desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. La caracterización de los estudios incluidos se presenta en la Tabla 2, que sintetiza autor y año, país de procedencia, área de conocimiento, instrumentos empleados y aporte destacado de cada investigación. La distribución geográfica y temporal se ilustra en la Figura 2. La selección de la muestra presentada en la tabla corresponde a 20 investigaciones representativas de la codificación efectuada sobre el total de los 58 estudios analizados, respetando la diversidad de áreas, contextos y enfoques metodológicos.

Tabla 2. Características metodológicas y aportes destacados de los estudios incluidos (muestra representativa de los 58)

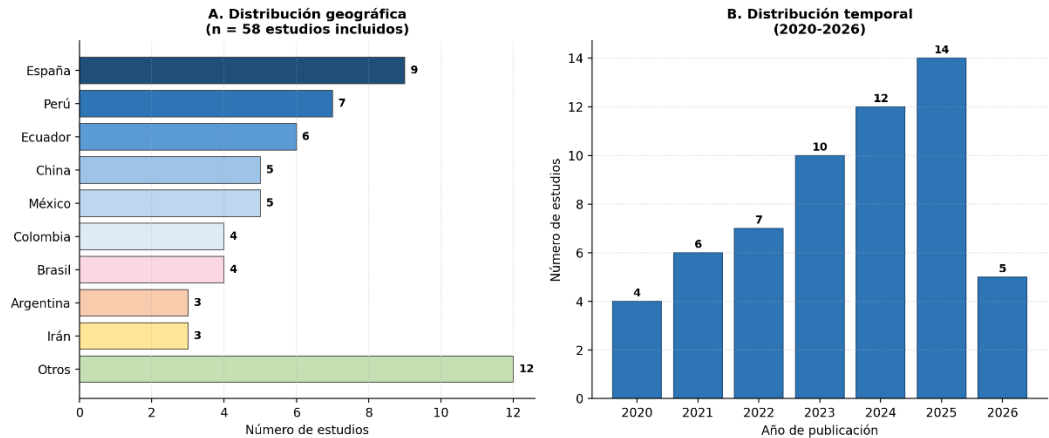
Área	Instrumento	Aporte destacado	Número de estudios
Psicología	Cuestionario	Asociación entre apoyo social, autoeficacia y motivación.	1
Psicología	Escala EMSA-U	Desarrollo de escala situacional de motivación universitaria.	2
Educación	Encuesta	Motivación condicionada por factores institucionales del aula.	5
Educación	Muestreo probabilístico	Inteligencia emocional como predictor de la motivación.	6
Psicología	Escala MAEE-L	Validación de escala de motivación en línea.	1
Educación	Échelle de Motivation en Éducation	Engagement y estrategias asociados a motivación académica.	4
Educación	Análisis secundario	Autoeficacia y objetivos institucionales fortalecen motivación.	3
Educación	Cuestionario	Motivación como requisito del aprendizaje significativo.	2

Área	Instrumento	Aporte destacado	Número de estudios
Educación	Revisión PRISMA	Inteligencia emocional potencia la motivación.	1
Educación	Revisión sistemática	Inteligencia emocional como factor clave.	4
Educación	Cuestionario	Estrategias de aprendizaje vinculadas a motivación.	3
Salud	Cuestionario	Motivación académica en estudiantes de medicina.	1
Educación	Encuesta	Flexibilidad y personalización favorecen el aprendizaje.	2
Educación	Encuesta	Motivación y resiliencia asociadas en universitarios.	6
Educación	Cuestionario	Educación virtual modula la motivación.	5
Educación	Meta-análisis	Autorregulación mejora rendimiento y motivación.	3
Psicología	Cuestionario	Tecnoestrés afecta motivación y salud psicológica.	1
Psicología	Cuestionario	Autoeficacia reduce agotamiento vía motivación intrínseca.	1
Psicología	Cuestionario	Motivación media bienestar y rendimiento académico.	3
Salud	Cuestionario	Autocompasión y motivación asociadas al bienestar.	4

Nota: elaboración propia, a partir de los 58 estudios incluidos.

La distribución geográfica revela una concentración en países hispanohablantes, España (9), Perú (7) y Ecuador (6), seguidos por producciones desde China, México, Colombia, Brasil y Argentina. Esta distribución evidencia el fuerte interés latinoamericano por la temática, pero también la necesidad de ampliar la producción en regiones subrepresentadas. Temporalmente, se observa un incremento sostenido de publicaciones a partir de 2022, reflejando el impacto de la pandemia en la agenda investigativa sobre motivación universitaria. La diversidad de áreas de conocimiento, predominantemente Educación y Psicología, con presencia creciente de Ciencias de la Salud, confirma el carácter transversal del fenómeno motivacional en la educación superior. La Figura 2 ilustra estas distribuciones.

Figura 2. Distribución geográfica y temporal de los estudios incluidos (n = 58)



Nota: elaboración propia a partir de los 58 estudios incluidos.

El análisis cualitativo de los hallazgos permitió identificar tres dimensiones interrelacionadas que estructuran la motivación académica en estudiantes universitarios: factores personales y emocionales, factores pedagógicos y académicos, y factores contextuales e institucionales. La Tabla 3 sintetiza las categorías, subfactores y estudios de respaldo principales para cada dimensión. Esta organización triádica emerge del análisis inductivo de la evidencia y permite integrar los aportes de los marcos teóricos más utilizados en el campo, particularmente la Teoría de la Autodeterminación y la teoría expectativa-valor, en una visión comprehensiva que respeta la complejidad del fenómeno y orienta futuras indagaciones.

Tabla 3. *Síntesis de las dimensiones y factores de la motivación académica universitaria*

Dimensión	Subfactores principales	Mecanismo explicativo	Estudios de respaldo
Personal y emocional	Autoeficacia académica, autorregulación, inteligencia emocional, autonomía	Recursos psicológicos que facilitan la gestión de demandas y la persistencia	Wang et al. (2024); Condori (2023); Theobald (2021); Moreira y Mendoza (2024)
Pedagógica y académica	Metodologías activas, flexibilidad curricular, personalización, retroalimentación	Prácticas docentes que estimulan motivación intrínseca y aprendizaje significativo	Eltahir y Alsalhi (2025); Mendaña-Cuervo y López-González (2021); Serrano (2025)
Contextual e institucional	Clima de aula, apoyo social, entorno universitario, políticas institucionales	Condiciones del entorno que modulan el efecto de variables individuales y pedagógicas	Chinchilla et al. (2022); Chen et al. (2023); Li et al. (2025); Arroyo (2023)

Nota: elaboración propia a partir del análisis cualitativo de los 58 estudios.

La primera dimensión, factores personales y emocionales, reúne los componentes individuales que operan como recursos psicológicos del estudiante. La autoeficacia académica se confirma como predictor robusto del compromiso y el rendimiento (Hinduja et al., 2024; Wang et al., 2024). La inteligencia emocional emerge como facilitador del proceso motivacional, al permitir la gestión adecuada de emociones en contextos de evaluación y exigencia (Condori, 2023; Otero et al., 2026). La autorregulación, entendida como la capacidad de planificar, monitorear y ajustar el propio aprendizaje, refuerza la persistencia y la calidad motivacional (Theobald, 2021; Tisocco y Liporace, 2023). Al respecto, Wang et al. (2025) sugieren que el cociente de adversidad influye en las estrategias de autorregulación a través de la motivación de logro, ampliando la comprensión de los mecanismos que vinculan la resiliencia con el aprendizaje autorregulado. Estos componentes no operan de manera aislada, sino que se refuerzan mutuamente, configurando una ecología interna que sostiene la trayectoria académica del estudiantado universitario frente a las múltiples demandas de la educación superior contemporánea.

La segunda dimensión, factores pedagógicos y académicos, agrupa las decisiones docentes y curriculares que potencian o inhiben la motivación. La adopción de metodologías activas como la clase invertida, la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos muestra efectos consistentes sobre la motivación intrínseca (Eltahir y Alsalhi, 2025; Bai et al., 2021; Ivarson et al., 2025). La flexibilidad y personalización pedagógicas favorecen el aprendizaje significativo (Serrano, 2025), mientras que la promoción de climas de evaluación formativa reduce la ansiedad y sostiene el esfuerzo académico

(Stoyanova y Giannouli, 2022). La evidencia sugiere que la calidad motivacional del estudiantado depende en buena medida de las decisiones que el docente toma al planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que sitúa la pedagogía universitaria como espacio privilegiado de intervención.

La tercera dimensión, factores contextuales e institucionales, integra las condiciones del entorno que modulan el efecto de las variables individuales y pedagógicas. El clima de aula, la calidad de la relación docente-estudiante, el apoyo social percibido y las políticas universitarias se identifican como elementos críticos. Chinchilla et al. (2022) y Arroyo (2023) subrayan que los contextos educativos moldean los niveles de motivación, mientras que Chen et al. (2023) y Li et al. (2025) evidencian el rol mediador del apoyo social. La calidad institucional aparece como responsabilidad compartida en la construcción de entornos motivadores. La articulación entre prácticas docentes, políticas institucionales y condiciones materiales del entorno configura un ecosistema educativo cuya coherencia interna determina en buena medida la calidad motivacional del estudiantado, especialmente en escenarios de transformación digital acelerada.

Un análisis complementario de los instrumentos empleados por los estudios incluidos revela una notable diversidad metodológica. Predominan los cuestionarios y escalas autoinformadas, entre las que destacan la Échelle de Motivation en Éducation (Gavín et al., 2024), la Escala de Motivación Situacional Académica (Bruno et al., 2020) y la Escala de Motivación Académica en Educación en Línea (De-León et al., 2023), aunque también se identifican revisiones sistemáticas (Moreira y Mendoza, 2024; Otero et al., 2026), meta-análisis (Theobald, 2021) y análisis secundarios (González et al., 2021). Esta heterogeneidad instrumental refleja la riqueza del campo pero plantea desafíos para la comparabilidad de los hallazgos y sugiere la necesidad de avanzar hacia estandarizaciones que faciliten síntesis cuantitativas más rigurosas en el futuro.

En cuanto al análisis por áreas de conocimiento, se evidencia un predominio de los estudios realizados desde la Educación, seguidos por la Psicología y las Ciencias de la Salud. Esta distribución confirma la transversalidad del fenómeno motivacional, pero también revela que el abordaje desde disciplinas como las ingenierías, las artes o las ciencias jurídicas es aún incipiente. La presencia creciente de investigaciones con estudiantes de medicina (Bansal y Pagidas, 2025; Terech et al., 2025; Matos et al., 2025; Rivadeneyra y Ñique, 2023) y enfermería (Torbergsen et al., 2023) evidencia la pertinencia del constructo en formaciones profesionales donde las exigencias académicas y emocionales son particularmente intensas, sugiriendo líneas de desarrollo futuro para el campo. Asimismo, Shi et al. (2024) encontraron que la motivación de elección de carrera influye en el profesionalismo de los estudiantes de medicina, con diferencias significativas según el género. Además, Zheng et al. (2021) demostraron que la autoeficacia, la motivación y la autorregulación predicen el rendimiento académico en estudiantes de medicina, lo que avala la relevancia de estas variables en contextos formativos de alta presión.

Discusión

La síntesis de la evidencia analizada permite sostener que la motivación académica en

estudiantes universitarios se configura como un fenómeno complejo y multidimensional, articulado por la interacción de factores personales, pedagógicos y contextuales. En relación con ello, [Yancha y Salazar \(2024\)](#) encontraron una asociación positiva entre motivación académica y resiliencia en estudiantes universitarios, reforzando la idea de que ambos constructos se potencian mutuamente en contextos de adversidad. El hallazgo encontrado en la presente investigación resulta consistente con la concepción contemporánea que entiende la motivación como un proceso situado, dinámico y socialmente mediado, lejos de visiones reduccionistas que la limitan a un rasgo individual. La convergencia de marcos teóricos como la Teoría de la Autodeterminación y la teoría expectativa-valor refuerza la pertinencia de abordajes integradores para el estudio del compromiso académico universitario. La evidencia analizada muestra que ninguna dimensión opera de manera aislada: las variables individuales se actualizan en prácticas pedagógicas específicas y se modulan en contextos institucionales concretos, configurando una red de interacciones que exige ser abordada desde una perspectiva sistémica.

En primer término, la dimensión personal y emocional emerge con notable solidez en la literatura reciente. Los estudios confirman que la inteligencia emocional, la autoeficacia y la autorregulación actúan como pilares motivacionales, en línea con los planteamientos de [Moreira y Mendoza \(2024\)](#) y [Otero et al. \(2026\)](#). Esta convergencia es coherente con la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, que enfatiza la competencia y la autonomía como necesidades psicológicas básicas ([Guay, 2022](#)). Paralelamente, [Wang et al. \(2023\)](#) encontraron una relación positiva entre la motivación y la autorregulación en contextos de aprendizaje mediado por tecnología, lo que destaca la importancia de diseñar experiencias que fomenten ambas dimensiones. La evidencia sugiere que las intervenciones dirigidas a fortalecer la regulación emocional y las creencias de competencia generan efectos sostenidos sobre la motivación. Sin embargo, estos recursos personales no se desarrollan espontáneamente: requieren de entornos educativos que los promuevan deliberadamente, lo que vincula esta dimensión con las decisiones pedagógicas e institucionales analizadas en los apartados siguientes.

En cuanto a la dimensión pedagógica, los hallazgos evidencian que las estrategias centradas en el estudiante, aprendizaje invertido, gamificación, aprendizaje basado en problemas, potencian consistentemente la motivación intrínseca, en concordancia con [Eltahir y Alsalhi \(2025\)](#), [Bai et al. \(2021\)](#) y [Mendaña-Cuervo y López-González \(2021\)](#). Estos resultados dialogan con la literatura sobre enseñanza universitaria que postula la necesidad de transitar de modelos transmisivos hacia prácticas activas y significativas. La calidad motivacional, por tanto, se construye en la interacción pedagógica cotidiana y no depende exclusivamente de las características individuales del estudiantado. La formación docente universitaria debería asumir esta dimensión como constitutiva de la práctica pedagógica, integrando el desarrollo de competencias motivacionales en los programas de formación inicial y continua del profesorado universitario.

Respecto a la dimensión contextual, los estudios analizados subrayan la influencia del clima de aula, el apoyo social y el entorno institucional. La calidad de la relación docente-estudiante se identifica como un factor crítico, en sintonía con [Chinchilla et al. \(2022\)](#) y [Froment y de-Besa Gutiérrez \(2022\)](#). Estos hallazgos son coherentes con investigaciones previas que situaban el contexto como modulador clave de la motivación ([Chen et al., 2023](#); [Li et al., 2025](#)). La responsabilidad institucional en la construcción de entornos

motivadores se confirma como un imperativo ético y pedagógico para las universidades contemporáneas. Esto implica trascender la lógica individualista que localiza la motivación exclusivamente en el estudiante o en el docente, asumiendo que el entorno institucional configura las condiciones de posibilidad para que las prácticas motivacionales puedan efectivamente desplegarse. Adicionalmente, los hallazgos de [Kotera et al. \(2022\)](#) y [Melaku et al. \(2025\)](#) sugieren que el bienestar psicológico actúa como mediador entre el contexto institucional y la motivación, lo que refuerza la pertinencia de abordajes integrales que articulen dimensiones académicas, emocionales e institucionales en el diseño de políticas universitarias orientadas al estudiantado. Por su parte, [Vallone et al. \(2023\)](#) mostraron que el tecnoestrés afecta negativamente la motivación académica y la salud psicológica de los universitarios, lo que subraya la necesidad de entornos digitales que minimicen la sobrecarga tecnológica.

Al contrastar con revisiones previas, se observa convergencia en la centralidad de la inteligencia emocional y la autoeficacia, tal como reportan [Noriega \(2026\)](#) y [Quito \(2024\)](#). Sin embargo, este estudio aporta una integración triádica que supera la fragmentación temática de trabajos anteriores, ofreciendo un marco más comprehensivo. La articulación explícita entre dimensiones individuales, didácticas y contextuales permite orientar intervenciones educativas más sistémicas y contextualmente pertinentes, superando los abordajes unidimensionales predominantes en la literatura previa. Esta apertura hacia una visión integradora constituye la principal contribución original de la presente revisión y ofrece una base para el desarrollo de programas de intervención que articulen simultáneamente las tres dimensiones identificadas. La originalidad del aporte reside en mostrar cómo las dimensiones no son categorías estancas sino planos interactuantes que se co-determinan en la experiencia cotidiana del estudiantado universitario, exigiendo miradas sistémicas que respeten dicha interdependencia.

Las implicaciones para la práctica docente son significativas. La evidencia sugiere la pertinencia de programas de formación docente que integren estrategias motivacionales, promuevan la autonomía y desarrollen climas de aula democráticos. [Chan et al. \(2023\)](#) y [Jara \(2025\)](#) han mostrado que los estilos docentes orientados al apoyo de la autonomía inciden positivamente en la motivación. La docencia universitaria requiere trascender la mera transmisión de contenidos para asumirse como práctica motivacional intencional, en la que la planificación, la evaluación y la interacción cotidiana constituyen oportunidades para sostener el compromiso académico. En línea con lo anterior, [Rodríguez-Bravo et al. \(2026\)](#) hallaron que la motivación vocacional en estudiantes de educación a distancia se asocia positivamente con el engagement académico, lo que subraya la necesidad de fortalecer el sentido de propósito en la formación inicial docente.

A nivel institucional, los hallazgos orientan hacia políticas universitarias que articulen servicios de bienestar, tutorías personalizadas, flexibilidad curricular y entornos digitales de calidad. Al respecto, [Martín et al. \(2023\)](#) y [Bergdahl et al. \(2024\)](#) han evidenciado que el compromiso y la adaptabilidad institucional modulan el efecto de eventos disruptivos como la pandemia sobre la motivación. La motivación académica no es responsabilidad exclusiva del docente, sino una construcción institucional que demanda coordinación entre actores, recursos y políticas, particularmente en escenarios híbridos y digitales. Las universidades deberían asumir la promoción de la motivación como un eje estratégico de su planificación, articulando el diseño curricular, los servicios de acompañamiento y las políticas de bienestar

en un proyecto educativo coherente. Por otro lado, [Stephani et al. \(2023\)](#) exploraron las motivaciones de los estudiantes para elegir programas en línea, destacando factores como la flexibilidad horaria y la autonomía en la gestión del aprendizaje.

Entre las limitaciones del estudio, debe reconocerse la heterogeneidad metodológica de los trabajos incluidos, que combinan diseños transversales, longitudinales y meta-análisis, y el predominio de investigaciones en contextos hispanohablantes. La concentración geográfica en España, Perú y Ecuador sugiere la necesidad de una mayor producción científica en otras regiones, particularmente en África y Asia. Asimismo, la diversidad de instrumentos empleados para medir motivación académica limita la comparabilidad directa de los hallazgos y la posibilidad de realizar síntesis cuantitativas más precisas. Estas limitaciones, lejos de invalidar los hallazgos, orientan hacia la necesidad de avanzar en la estandarización metodológica y en la ampliación del alcance geográfico de las investigaciones futuras.

Finalmente, se identifican líneas prometedoras para la investigación futura: estudios longitudinales sobre trayectorias motivacionales a lo largo de la carrera universitaria, como el de [Yang et al. \(2026\)](#), que analiza la relación entre motivación, compromiso y resultados de aprendizaje en estudiantes chinos, validación de instrumentos en contextos culturales diversos, investigaciones sobre interseccionalidad y motivación, y evaluación rigurosa de intervenciones integrales que articulen las tres dimensiones identificadas ([Melaku et al., 2025](#); [Yang et al., 2025](#)). En este sentido, [Wild et al. \(2024\)](#) identificaron factores que mitigan la caída de la motivación en el primer año universitario, como el apoyo social y la autoeficacia, aspectos que deben ser considerados en los programas de acompañamiento temprano. Estos desarrollos permitirán profundizar la comprensión del fenómeno y orientar decisiones educativas más fundamentadas, atendiendo a la diversidad del estudiantado universitario contemporáneo. La consolidación del campo exige además el desarrollo de marcos teóricos integradores que superen las fragmentaciones disciplinares y ofrezcan explicaciones comprehensivas del fenómeno motivacional en escenarios universitarios cada vez más diversos, digitales y demandantes.

Conclusiones

La revisión sistemática realizada permite concluir que la motivación académica en estudiantes universitarios constituye un constructo multidimensional articulado por tres dimensiones interdependientes: personal-emocional, pedagógica-académica y contextual-institucional. La producción científica reciente, distribuida entre 2020 y 2026, evidencia la maduración teórica del campo y la consolidación de marcos explicativos que integran dimensiones individuales, didácticas y contextuales, superando las visiones fragmentarias predominantes en etapas anteriores del desarrollo investigativo sobre el compromiso académico universitario. La síntesis realizada contribuye al avance del campo al ofrecer un mapa comprehensivo que orienta tanto la investigación futura como la práctica educativa en escenarios de educación superior cada vez más complejos y heterogéneos.

En consecuencia, las implicaciones para la práctica educativa universitaria son profundas. La formación docente debe incorporar estrategias motivacionales que promuevan la autonomía, el desarrollo emocional y el aprendizaje autorregulado. Asimismo, las

instituciones de educación superior requieren diseñar políticas integrales que articulen currículo flexible, climas de aula democráticos, servicios de bienestar y entornos digitales de calidad, asumiendo la motivación como un fenómeno cuya promoción trasciende el aula y compromete a la totalidad del proyecto educativo institucional. La articulación entre prácticas pedagógicas, políticas institucionales y condiciones contextuales configura un horizonte de transformación educativa cuya viabilidad depende del compromiso coordinado de los actores universitarios en sus distintos niveles de responsabilidad.

Finalmente, la investigación futura debe orientarse hacia diseños longitudinales, estudios comparativos interculturales y evaluación rigurosa de intervenciones integrales. La consolidación del campo exige avanzar en la validación de instrumentos contextualmente pertinentes y en la incorporación de perspectivas interseccionales que reconozcan la diversidad del estudiantado universitario contemporáneo, particularmente en escenarios latinoamericanos marcados por la desigualdad, la digitalización acelerada y la transformación de las condiciones materiales y simbólicas de la educación superior. La profundización de estas líneas contribuirá al desarrollo de un campo de conocimiento capaz de ofrecer respuestas fundamentadas a los desafíos que enfrenta la educación superior en el siglo XXI.

Acerca de

Contribución de las autoras: Las autoras contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Las autoras declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Referencias

Abello-Camacho, D., Hederich-Martínez, C., & Camargo-Urbe, A. (2026). Motivación académica en estudiantes universitarios de primer año: relaciones entre dos modelos teóricos. *Actualidades en Psicología*, 40(140), 81-102.

<https://doi.org/10.15517/ap.v40i140.62334>

Arroyo, M. (2023). Satisfacción con la vida, apoyo social, autoeficacia académica y motivación académica en estudiantes universitarios costarricenses. *PsicoInnova*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.54376/psicoinnova.v7i1.175>

Bai, S., Hew, K. F., Sailer, M., & Jia, C. (2021). From top to bottom: How positions on different types of leaderboard may affect fully online student learning performance, intrinsic motivation and engagement. *Computers & Education*, 173, 104297.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104297>

- Bansal, S., & Pagidas, K. (2025). Strength of motivation and academic performance of medical students: a longitudinal study. *BMC Medical Education*, 25(1).
<https://doi.org/10.1186/s12909-025-07733-3>
- Bergdahl, N., Bond, M., Sjöberg, J., Dougherty, M., & Oxley, E. (2024). Unpacking student engagement in higher education learning analytics: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1).
<https://doi.org/10.1186/s41239-024-00493-y>
- Bruno, F., Fernández, M., & Stover, J. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: Desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 15-32. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. (2023). Teacher educators' teaching styles: relation with learning motivation and academic engagement in pre-service teachers. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 2044-2065. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1947226>
- Chen, C., Bian, F., & Zhu, Y. (2023). The relationship between social support and academic engagement among university students: the chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*, 23(1).
<https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>
- Chinchilla, C., Santana, M., & Vergel, A. (2022). Motivación en estudiantes universitarios como factor generador de la calidad educativa. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 443-454. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1758>
- Condori, J. (2023). Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes universitarios de formación en educación primaria. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(3), 74-83. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.03.006>
- De-León, C. R., Mercado-Ruiz, A., & Villeda-Villafañá, O. (2023). Escala de motivación académica para estudiantes universitarios en educación en línea: Construcción y validación. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 9(1). <https://doi.org/10.22402/j.rdiptycs.unam.e.9.1.2023.492>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2023). Expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: Reflections on the legacy of 40+ years of working together. *Motivation Science*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/mot0000275>
- Eltahir, M., & Alsalmi, N. (2025). Impact of the flipped classroom on academic achievement, motivation, and engagement: A higher education case study. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), ep553.
<https://doi.org/10.30935/cedtech/15742>
- Fielding, J., Geiger, V., Miller, J., Bruder, R., Towara, U., & Ratnayake, I. (2022). Using situated expectancy value theory to explore initial teacher education students'

motivation to engage with challenging mathematical tasks. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103663. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103663>

Froment, F., & de-Besa Gutiérrez, M. (2022). La predicción de la credibilidad docente sobre la motivación de los estudiantes: el compromiso y la satisfacción académica como variables mediadoras. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 149-157.

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.003>

Gavín, Ó., García, I., Pérez, E., & Luque, A. (2024). Learner engagement, motivación académica y estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 27(1), 57-79. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36951>

González, A., López, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>

Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

Hernández, J., & Castillo, K. (2025). Uso de la revisión sistemática y su importancia en la construcción de la investigación. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16543303>

Hinduja, P., Fakir Mohammad, R., & Siddiqui, S. (2024). Factors influencing students' academic self-efficacy in related domains. *SAGE Open*, 14(4).

<https://doi.org/10.1177/21582440241289738>

Ivarson, E., Erlandsson, V., Faraon, M., & Khatib, S. (2025). Augmented reality and gamification in higher education: Designing mobile interaction to enhance students' motivation and learning. *E-Learning and Digital Media*, 22(6), 571-590.

<https://doi.org/10.1177/20427530241239981>

Jara, G. M. (2025). Práctica docente y motivación académica en educación superior: Una revisión sistemática (2019-2024). *Revista Científica*, 10(35), 48-68.

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.2.48-68>

Kaspar, K., Burtniak, K., & R  th, M. (2024). Online learning during the Covid-19 pandemic: How university students' perceptions, engagement, and performance are related. *Current Psychology*, 43(18), 16711-16730. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04403-9>

Kotera, Y., Maybury, S., Liu, G., Colman, R., Lieu, J., & Dosedlov  , J. (2022). Mental well-being of Czech university students: Academic motivation, self-compassion, and self-criticism. *Healthcare*, 10(11), 2135. <https://doi.org/10.3390/healthcare10112135>

Li, Y., Sueb, R., & Said Hashim, K. (2025). The relationship between parental autonomy support, teacher autonomy support, peer support, and university students' academic engagement: the mediating role of academic motivation. *Frontiers in Psychology*, 16, 1503473. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1503473>

Martin, A. J., Ginns, P., & Collie, R. J. (2023). University students in COVID-19 lockdown: The role of adaptability and fluid reasoning in supporting their academic

motivation and engagement. *Learning and Instruction*, 83, 101712.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101712>

Matos, R. S., Santos, M., Marangoni, M., & Pereira, V. (2025). Motivation in medical students: higher intrinsic motivation among graduate-entry students across academic stages. *Frontiers in Medicine*, 12, 1625352. <https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1625352>

Melaku, B., Negasi, R., & Tolla, T. (2025). Exploring the serial mediation roles of academic motivation and academic resilience in first-year students' psychological well-being and academic achievement. *International Journal of Community Well-Being*, 8(3), 549-565. <https://doi.org/10.1007/s42413-025-00255-2>

Mendaña-Cuervo, C., & López-González, E. (2021). Impacto de la clase invertida en la percepción, motivación y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(6), 97-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600097>

Moreira, J., & Mendoza, M. (2024). La inteligencia emocional y la motivación en estudiantes de educación superior: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 5(11), 33-51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14061042>

Noriega, F. G. (2026). Revisión sistemática sobre motivación académica en estudiantes de educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 16(32). <https://doi.org/10.23913/ride.v16i32.2919>

Otero, P., Condeso, S., Quenema, N., Castillo, F., & Hernández, E. (2026). Inteligencia emocional como factor clave en la educación: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15284555>

Pehlivan, F., & Arabacioglu, T. (2023). The effect of gamification on math achievement, motivation, and learning strategies in flipped classrooms. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(4), 309-317. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.4p.309>

Quito, J. C. (2024). Estrategias educativas para la motivación académica de los estudiantes universitarios. Una revisión sistemática. *Perspectivas Metodológicas*. <https://doi.org/10.18294/pm.2024.4812>

Reyes, S. C, Merino-Cajaraville, A., & Salguero-Pazos, M. (2023). Avoiding academic burnout: Academic factors that enhance university student engagement. *Behavioral Sciences*, 13(12), 989. <https://doi.org/10.3390/bs13120989>

Rivadeneyra, M., & Ñique, C. (2023). Motivación académica en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lambayeque, Perú. *FEM*, 26(1), 13-17. <https://doi.org/10.33588/fem.261.1254>

Rodríguez-Bravo, A., Donoso-González, M., & Pedraza-Navarro, I. (2026). Engaged to teach: Vocational motivation and academic engagement among pre-service teachers in distance higher education. *Trends in Higher Education*, 5(1), 5. <https://doi.org/10.3390/higheredu5010005>

Schoenherr, J., & Schukajlow, S. (2024). Preservice teachers' judgments of students' expectations of success and task values: Close relations with their personal task

motivation. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104659.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104659>

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.

<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1330>

Shi, Y., Gao, H., Yan, Y., Li, X., & Ping, W. (2024). Career choice motivation and professionalism in medical students in China: a gender-stratified analysis. *BMJ Open*, 14(6), e083073. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-083073>

Sosa-Gutierrez, F., Flores-Jimenez, L., & Vilca-Apaza, H. (2024). Educación virtual y la motivación académica en estudiantes universitarios. *Puriq*, 6.

<https://doi.org/10.37073/puriq.6.626>

Stephani, N., Alvin, S., & Riatun. (2023). Exploring college students' motivations for choosing online learning program. *Cogent Education*, 10(2).

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2266206>

Stoyanova, S., & Giannouli, V. (2022). Online testing as a means of enhancing students' academic motivation during the coronavirus pandemic. *Education Sciences*, 13(1), 25.

<https://doi.org/10.3390/educsci13010025>

Sulaiman, N., & Shahid, R. (2022). Impact of mobile learning on academic motivation: University students' perspective. *Journal of Educators Online*, 19(1).

<https://doi.org/10.9743/jeo.2022.19.1.6>

Taibolatov, K., Pfeyfer, N., Burdina, E., Kudysheva, A., & Bolatov, A. (2024). The role of emotional intelligence on academic motivation of schoolchildren. *Frontiers in Education*, 9, 1265946. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1265946>

Terech, J., Sarnowska, P., Bikowska, K., Guziak, M., & Walkiewicz, M. (2025). Who thrives in medical school? Intrinsic motivation, resilience, and satisfaction among medical students. *Healthcare*, 13(23), 3049. <https://doi.org/10.3390/healthcare13233049>

Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>

Tisocco, F., & Liporace, M. F. (2023). Structural relationships between procrastination, academic motivation, and academic achievement within university students: A self-determination theory perspective. *Innovative Higher Education*, 48(2), 351-369.

<https://doi.org/10.1007/s10755-022-09622-9>

Torbergson, H., Utvær, B., & Haugan, G. (2023). Nursing students' perceived autonomy-support by teachers affects their intrinsic motivation, study effort, and perceived learning outcomes. *Learning and Motivation*, 81, 101856.

<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101856>

Vallone, F., Galvin, J., Cattaneo Della Volta, M., Akhtar, A., & Chua, S. (2023). Technostress and academic motivation: direct and indirect effects on university

students' psychological health. *Frontiers in Psychology*, 14, 1211134.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211134>

Wang, C., Zhu, S., & Zhang, H. (2023). Computer-assisted English learning: Uncovering the relationship between motivation and self-regulation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(6), 1860-1873. <https://doi.org/10.1111/jcal.12846>

Wang, X., Yan, Z., Tang, A., Chen, C., Chen, J., & Xiong, Y. (2025). Adversity quotient influences self-regulated learning strategies via achievement motivation among Chinese university students. *Education Sciences*, 15(8), 1042.

<https://doi.org/10.3390/educsci15081042>

Wang, X., Zhang, M., & Wang, J. (2024). The effect of university students' academic self-efficacy on academic burnout: The chain mediating role of intrinsic motivation and learning engagement. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(7), 798-812.

<https://doi.org/10.1177/07342829241252863>

Wild, S., Rahn, S., & Meyer, T. (2024). Factors mitigating the decline of motivation during the first academic year: a latent change score analysis. *Motivation and Emotion*, 48(1), 36-50. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10050-1>

Yang, L., Liu, Z., & Yin, H. (2026). Examining the relationship between undergraduates' motivation, engagement and learning outcomes in China: a three-wave longitudinal investigation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-18.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2656282>

Yang, Y., Chen, J., & Zhuang, X. (2025). Self-determination theory and the influence of social support, self-regulated learning, and flow experience on student learning engagement. *Frontiers in Psychology*, 16, 1545980.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1545980>

Yancha, S., & Salazar, C. (2024). Motivación académica y resiliencia en estudiantes. *PENTACIENCIAS*, 6(4), 247-256. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i4.1133>

Zheng, B., Chang, C., Lin, C., & Zhang, Y. (2021). Self-efficacy, academic motivation, and self-regulation: How do they predict academic achievement for medical students? *Medical Science Educator*, 31(1), 125-130. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01143-4>