

Motivación académica en la educación universitaria: una revisión sistemática¹

Academic motivation in university education: a systematic review

Motivação acadêmica no ensino universitário: uma revisão sistemática

-
- 1 Maritza Roxana Palma Luengo, Universidad del Bío-Bío, profesora asociada jornada completa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades y actualmente Jefa de la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo de la Universidad del Bío-Bío. Posee grados de Magíster y Doctor obtenidos en la Universidad de Concepción, Chile. A nivel nacional es experta en el estudio de la Biología, Enseñanza de las Ciencias Naturales y factores cognitivos y socioemocionales en la Formación del Profesorado. Correo: mpalma@ubiobio.cl
- Nelly Gromiria Lagos San Martín, Universidad del Bío-Bío, Doctora en Investigación educativa por la Universidad de Alicante, España con premio extraordinario de doctorado, magíster en investigación educativa con mención en trastornos del aprendizaje, profesora de educación general básica con mención en trastornos del aprendizaje, académica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades. Sus líneas de investigación se centran en variables psicoeducativas, ansiedad escolar, orientación educativa y educación emocional. correo: nlagos@ubiobio.cl
 - Carmen Verónica López López, Universidad de Concepción, Doctora en educación y magíster en educación por la universidad del Bío-Bio, Chile, Profesora de Educación Tecnológica, con Postgrados en Comunicación Organizacional y en educación emocional. académica del Departamento de Ciencias Clínicas de la Facultad de Ciencias Veterinarias y Directora de la Oficina de Educación Médico Veterinaria de la Universidad de Concepción. Su línea de investigación son la Educación Superior, la Formación Transversal y las Competencias Emocionales. Correo: veronicalopez@udec.cl
 - José María Roa Venegas, Universidad de Granada, Doctor en Psicología, profesor Colaborador Extraordinario del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, investigador de los Grupos de investigación percepción: seguridad vial y lectura, Universidad de Granada y al Grupo Investigación SICA HUM 735, Universidad de Granada (España). Sus líneas de investigación son la motivación académica, la enseñanza y el aprendizaje escolar. Correo: jorove@ugr.es
 - Carmen Fernández Prados, Universidad de Granada, Carmen Fernández Prados, Master en Prevención de Riesgos Laborales, Profesora de Secundaria de Formación y Orientación Laboral, Coordinadora del Ciclo de Grado Superior de Prevención de Riesgos Profesionales Online (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), Coordinadora del Programa Erasmus+ de Grado Superior (IES La Zafra), Formadora LOMLOE (Dirección General de Formación Profesional de la Junta de Andalucía). Investigadora del Grupo de Investigación: SICA Hum735: Percepción: Seguridad Vial y Lectura. Sus líneas de investigación son la motivación académica, y la enseñanza. Correo: carmenfernandezpradosfol@gmail.com

Maritza Roxana Palma Luengo,
<http://orcid.org/0000-0001-6704-8728>,

Nelly Gromiria Lagos San Martín,
<https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>,

Carmen Verónica López López,
<https://orcid.org/0000-0002-8324-6692>

José maría Roa Venegas,
<https://orcid.org/0000-0001-5205-7736>,

Carmen Fernández Prados,
<https://orcid.org/0000-0002-6203-3698>

<https://doi.org/10.53287/bric8125vv60e>

Fecha de ingreso: 13 de mayo de 2024

Fecha de aprobación: 20 de agosto de 2024

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflictos de interes

Resumen

La importancia de la motivación académica en la educación universitaria, ha sido de gran interés en la investigación educativa, dado que se encuentra a la base del éxito académico, al estar relacionada con la autorregulación del aprendizaje. Por ello, esta revisión sistemática tiene por objetivo analizar los hallazgos de la producción científica relacionada con la motivación académica en la educación superior, publicada entre los últimos 5 años (2016-2021) en las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO, con el fin de orientar la toma de decisiones en los procesos educativos de la educación superior. El método corresponde a una revisión sistemática, de corte cualitativo, de análisis documental definidas en categorías y subcategorías emergentes. Los principales hallazgos indican que existe gran interés por abordar la motivación académica a partir de diferentes tipos de estudio metodológicos como son los descriptivos, relaciones/correlaciones, perfiles con análisis de conglomerados, modelos de ecuaciones estructurales. También, se encuentran, aunque en menor medida, investigaciones sobre creación y validación de instrumentos para medir la motivación académica en la educación superior. Se cree que los resultados de esta revisión pueden constituir un aporte a la elaboración de nuevas propuestas de constructos teóricos e instrumentos sobre motivación académica para la formación universitaria.

Palabras clave

Motivación; Motivación académica; Rendimiento académico; Educación superior; Revisión sistemática.

Abstract

The importance of academic motivation in university education has been of great interest in educational research, since it is at the base of academic success, as it is related to self-regulation of learning. Therefore, this systematic review aims to analyze the findings of the scientific production related to academic motivation in higher education, published between the last 5 years (2016-2021) in the Web of Science, Scopus and SciELO databases. in order to guide decision-making in the educational processes of higher education. The method corresponds to a systematic, qualitative review of documentary analysis defined in emerging categories and subcategories. The main findings indicate that there is great interest in addressing academic motivation from different types of methodological study such as descriptive, relationships/correlations, profiles with cluster analysis, structural equation models. There is also, although to a lesser extent, research on the creation and validation of instruments to measure academic motivation in higher education. It is believed that the results of this review may constitute a contribution to the development of new proposals for theoretical constructs and instruments on academic motivation for university education.

Keywords

Motivation; Academic motivation; Academic performance; Higher education; Systematic review.

Resumo

A importância da motivação acadêmica no ensino universitário tem sido de grande interesse nas pesquisas educacionais, tendo em vista que ela está na base do sucesso acadêmico, pois está relacionada à autorregulação da aprendizagem. Portanto, esta revisão sistemática tem como objetivo analisar os achados da produção científica relacionada à motivação acadêmica no ensino superior, publicados entre os últimos 5 anos (2016-2021) nas bases de dados Web of Science, Scopus e SciELO, a fim de orientar a tomada de decisão nos processos educacionais no ensino superior. O método corresponde a uma revisão sistemática, qualitativa, de análise documental definida em categorias e subcategorias emergentes. Os principais resultados indicam que existe um grande interesse em abordar a motivação acadêmica a partir de diferentes tipos de estudos metodológicos, tais como estudos descritivos, relações/correlações, perfis com análise de clusters e modelos de equações estruturais. Existe também, embora em menor escala, investigação sobre a criação e validação de instrumentos de medida da motivação acadêmica no ensino superior. Acredita-se que os resultados desta revisão possam constituir um contributo para o desenvolvimento de novas propostas de constructos teóricos e de instrumentos sobre motivação acadêmica para o ensino universitário.

Palavras-chave

Motivação; Motivação acadêmica; Desempenho acadêmico; Ensino superior; Desempenho acadêmico; Revisão sistemática.

1. Introducción

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 (Marcelo y Rijo, 2019), siendo la motivación un factor clave que permite al estudiante enfrentar los diferentes niveles de exigencia, ya que la motivación es un proceso cognitivo, que considera los pensamientos de los sujetos, sus creencias y emociones como elementos esenciales que lo llevan hacia el objetivo o meta en una actividad determinada (Pintrich y Schunk, 2006). Asimismo, la motivación, resulta esencial para el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000), ya que determina de forma directa los procesos cognitivos, la conducta y las estrategias que el estudiante utiliza en el proceso de aprender.

La autorregulación como factor derivado de la motivación y asociada a la calidad del aprendizaje, suele ser autogenerado por el propio individuo desde una motivación intrínseca que orienta la acción de forma voluntaria, por propia elección (Eckerlein et al., 2019). Por lo mismo, la motivación académica afecta la autorregulación del aprendizaje (Rosáiro, et al. 2014, Rojas y Valencia, 2019), ya que el comportamiento autorregulado refleja la responsabilidad ante la actividad, su deseo de realizarla, comprometiendo así, su motivación y voluntad; cuanto mayor es la internalización, mayor es la autodeterminación del comportamiento, las conductas son más autónomas, se presentan experiencias de mayor calidad, con mayor creatividad, indagación y mayor habilidad para resolver problemas (Ryan y Deci, 2000). Igualmente, los procesos de internalización son relevantes para los valores, actitudes y otros contenidos del aprendizaje (Deci y Ryan, 2015).

Debido a la diversidad de variables relacionadas con la motivación académica, se

hace muy compleja una conceptualización acotada y por ello, existen varias teorías, como la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977), la teoría de la atribución de Weiner (1974), y la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), siendo esta última la más utilizada en el ámbito investigativo. Por lo mismo, estas teorías en psicología, transitan desde el enfoque cognitivo, cognitivo-social, conductista y humanista (Woolfolk, 2010), hasta teorías actuales que integran aspectos motivacionales y emocionales (Egea-Romero, 2018).

La Teoría de la Autodeterminación (TED o TAD en español) o Self-Determination Theory (SDT en inglés) de (Deci y Ryan, 2000; Al-Jubari et al., 2019), cuyo enfoque está centrado en la motivación humana que experimentan bienestar y vitalidad, a partir de la descripción de las circunstancias sociales (Tomás y Gutiérrez, 2019), hace hincapié en examinar la calidad de la motivación del sujeto que aprende o “tipo” de motivación que subyace al comportamiento del aprendizaje y se puede diferenciar en la cantidad o nivel de motivación que muestra el estudiantado ante una actividad de aprendizaje específica (Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2008).

Desde este punto de vista, es posible entender la motivación como parte del proceso de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2002) o como un constructo independiente (Deci y Ryan, 2008), reconociendo en esta última, las dimensiones de la motivación académica en tres niveles de autodeterminación, ordenadas a lo largo de un continuo, que se refieren a la 1) **motivación intrínseca**, como el tipo de motivación más autodeterminada, que permite llevar a cabo la tarea u objetivo a largo plazo. Luego se encuentra la 2) **motivación extrínseca**, como aquella que se estimula por el contexto o por otras personas, es decir, son externas al estudiante y se define en cuatro tipos de motivación,

i) Regulación externa, que son conductas reguladas de manera externa, que se llevan a cabo para obtener una recompensa frente a una demanda exterior, ii) *Regulación introyectada*, referidas a conductas que implican asumir, pero no aceptar o re-frendar las demandas de otras personas en cuanto a la forma de pensar, sentir o comportarse; iii) *Regulación Identificada*, que representa una motivación extrínseca en su mayoría internalizada y autónoma y iv) *Regulación integrada*, que constituye el tipo de motivación extrínseca con mayor capacidad de autonomía y que implica el autoexamen para lograr los nuevos tipos de pensamiento, sentimientos y conductas coherentes. Y el último tipo de motivación, la 3) **Desmotivación**, que representa el menor nivel de autodeterminación (Núñez, 2005), determinado por la falta de motivación y sentimientos de incompetencia, expectativas de controlabilidad y realizan actividades sin una perspectiva definida” (Deci y Ryan, 2008). Asimismo, ocurre cuando una persona no puede recibir una retroalimentación positiva con respecto a su desempeño o cree que fracasa de manera repetitiva (Çetin, 2015).

Basado en los tres constructos de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, Deci et al., 1991), se define el modelo teórico denominado Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE; Vallerand, 1997), que permite realizar el análisis del proceso motivacional y que permite explicar un amplio rango de conductas, además de ser capaces de representar aspectos esenciales de la experiencia humana (Nuñez & León, 2018).

Por otra parte, extensa literatura sobre la TAD ha demostrado la importancia de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación social) para el crecimiento psicológico, el bienestar óptimo y otros resultados positivos de la educación, afirmación fundamentada en una variedad de

estudios y contextos culturales (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante y Sheldon, 2016). La autonomía, se refiere a la libertad de elección en el comportamiento, voluntad del individuo que le permite ser el agente de su propio aprendizaje y conducta. Por su parte, la competencia, implica sentirse eficaz y capaz de dominar el entorno, de modo que consiga un clima efectivo, exitoso y de control en la relación social. Por último, la necesidad de relación social, consiste en sentirse conectado con los demás (Deci y Ryan, 2008), sintiendo el beneficio de la interacción y las relaciones con los demás individuos, con la necesidad de comunicarse e interactuar con ellos para alcanzar un desarrollo óptimo. En el ámbito formativo, cuando estas necesidades no se ven satisfechas, a menudo generan resultados no adaptativos como el estrés psicológico y las intenciones de abandono académico (Sulea, van Beek, Sarbescu, Virga y Schaufeli, 2015).

Debido a la importancia que se le ha dado al estudio de la TAD en el último tiempo por investigadores de distintas culturas (Stover, 2017), emerge esta como una teoría muy sólida, aunque no exento de críticas, debido a diversos fundamentos empíricos que han intentado mejorar el modelo. Por lo mismo, se cree necesario profundizar y revisar los tipos de análisis sobre la motivación académica en la educación superior para llegar a conclusiones más precisas sobre la conceptualización del modelo y sus complejidades respecto a los tipos de análisis hasta ahora realizados. De este modo, el presente trabajo tiene por objetivo analizar los hallazgos de la producción científica relacionada con la motivación académica en la educación superior, publicada entre los últimos 5 años (2016-2021) en las bases de datos WOS, Scopus y SciELO, con el fin de orientar a la elaboración de nuevas propuestas de constructos teóricos e instrumentos sobre motivación académica para la formación universitaria.

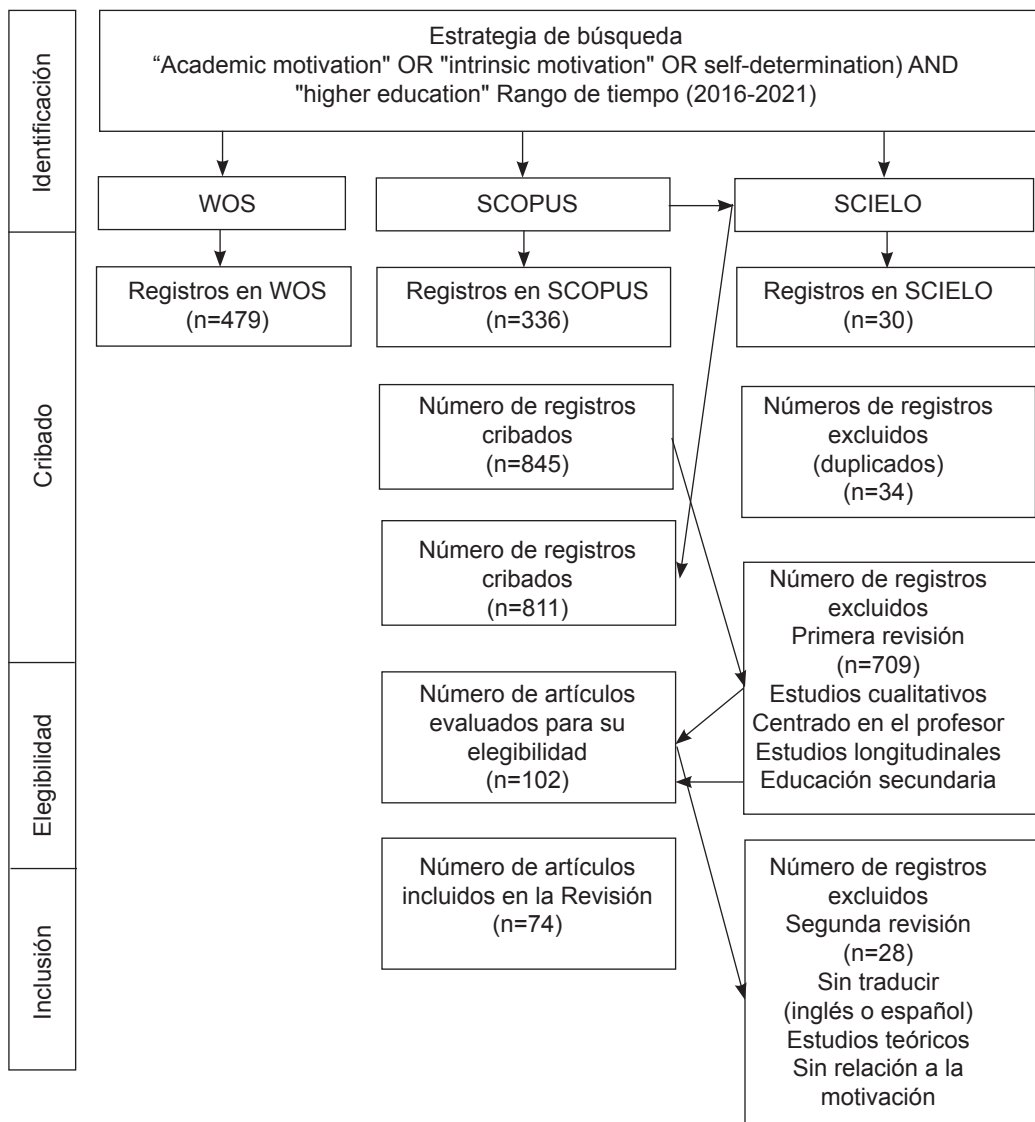
2. Método

Diseño de investigación

El paradigma de investigación utilizado en este estudio es de corte cualitativo, de análisis documental (Manchado et al., 2009), de tipo descriptivo y exploratorio.

Esta revisión sistemática responde a la pregunta planteada en la investigación ¿Cuál ha sido la evolución de los constructos teóricos sobre la motivación de logro académico universitario con relación a las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO, publicados durante los años 2016 a 2021?

Figura 1.
Diagrama de flujo PRISMA de la revisión sistemática (2016-2021)
Protocolo y registro



Esta revisión sistemática se basa en la declaración PRISMA (Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. PRISMA Group, 2009), de 27 ítems que otorgan rigurosidad y precisión a la búsqueda y revisión bibliográfica. Se muestra el diagrama de flujo en la Figura 1.

Criterios de selección para los estudios

Los criterios de inclusión planteados para realizar la búsqueda de los artículos son: 1) publicaciones empíricas de corte cuantitativo y transversal, que reportan investigaciones sobre motivación académica en estudiantes de educación superior, 2) artículos científicos publicados en bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO y 3) artículos publicados en el periodo de tiempo comprendido entre el año 2016 y 2021.

La fecha de búsqueda se llevó a cabo el 20 de junio 2021, con lo cual se deja esta-

blecido que todos los estudios posteriores a esa fecha no han sido revisados en este trabajo.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Tal como queda reflejado en la Tabla 1, el estudio comienza con la definición de palabras clave que dan lugar a la estrategia de búsqueda específica, la cual fue ingresada en los buscadores seleccionados con antelación, siguiendo las especificaciones de cada base de datos. De la inserción de la estrategia de búsqueda, acotada al periodo 2016-2021, se obtuvieron inicialmente 845 artículos de investigación de los cuales finalmente fueron analizados 74 artículos.

Tabla 1.
Especificaciones de la búsqueda de artículos en las bases de datos

Refinación de búsqueda			
Palabras claves	"Motivación Académica", "motivación intrínseca", "autodeterminación", "Educación superior",		
Estrategia de búsqueda	("academic motivation" OR "intrinsic motivation" OR self-determination) AND "higher education"		
Bases de datos	Web of Science (WOS) Todas las bases de datos	Scopus Document search	SciELO Colecciones
Descriptores	Tema	Article, title, abstract, keywords	Todos los índices
Período de tiempo	Personalizar rango de años: 2016-2021	Limit: 2016-present	Año de publicación: 2016 a 2021
Tipo de documento	Artículo	Artículo	Artículo
Resultados de búsqueda	479	336	30

1.2. **Procesos de selección de estudios**

El proceso de selección de estudios consideró distintas fases de filtro de información, comenzando por la revisión de títulos y resúmenes según los criterios de inclusión, luego se eliminaron los textos duplicados y finalmente, se revisaron los artículos completos incluidos en esta revisión sistemática.

En este trabajo se logró depurar la muestra, la cual quedó conformada por 74 artículos, que cumplieron los criterios de inclusión. La exclusión de los textos, se debió principalmente a que eran estudios de corte cualitativo o de tipo longitudinal, estaban centrados en la motivación del profesorado, se trataba de investigaciones focalizadas en la educación secundaria o eran textos que no tenían traducción al español, tampoco al inglés.

Registro y Análisis de datos

Para organizar la información relevante de los artículos seleccionados, se elaboró una tabla de doble entrada en la que se registraron datos como el título del artículo,

autores, año de publicación, revista en la que fue publicado, principales resultados y conclusiones.

Los análisis realizados en este estudio consideraron el levantamiento de categorías apriorísticas las que dieron lugar a subcategorías, definidas a partir de análisis de contenido.

3. Resultados

En esta revisión sistemática fue posible diferenciar 74 artículos (Tabla 2), correspondientes a diferentes tipos de estudio, que son clasificados en estudios descriptivos, artículos de relación o correlación, perfiles de motivación, creación y validación de instrumentos y modelo de ecuaciones estructurales sobre motivación. Este último tipo de estudio, da lugar a 6 subcategorías nominadas de acuerdo con las variables asociadas a la motivación académica, las que corresponden a: a) enfoque centrado en el estudiante, b) aprendizaje colaborativo, c) apoyo del profesorado, d) entornos virtuales, e) aspectos cognitivos y f) aspectos emocionales.

Tabla 2.
Distribución de artículos por categoría

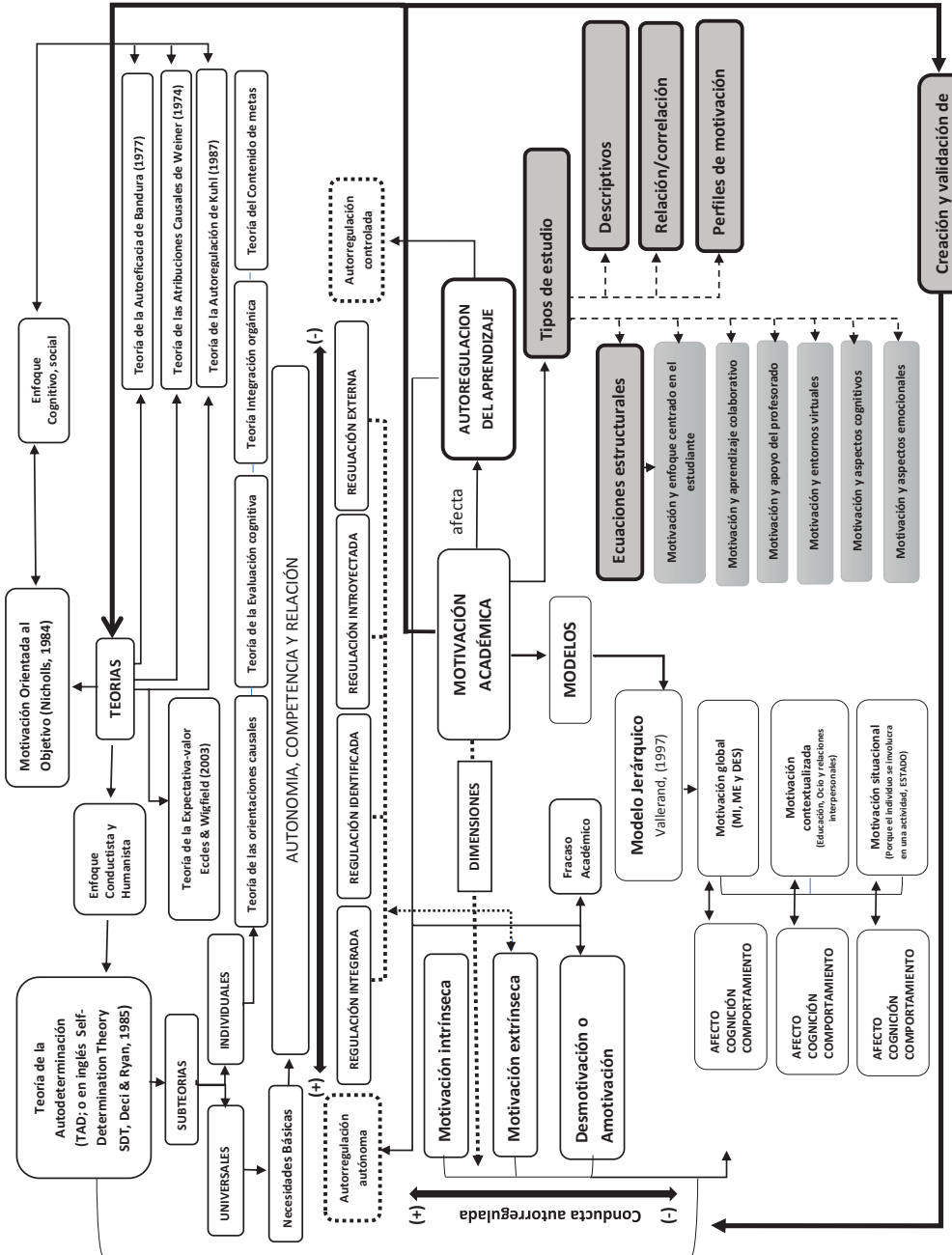
CATEGORÍA	ARTÍCULOS
1. Estudios descriptivos	8
2. Estudios de relación o correlación	28
3. Perfiles de motivación	4
4. Creación de instrumentos	3
5. Validación de instrumentos	7
6. Estudios de ecuaciones estructurales sobre motivación	
a) enfoque centrado en el estudiante	1
b) aprendizaje colaborativo	4
c) apoyo del profesorado	3
d) entornos virtuales	3
e) aspectos cognitivos	11
f) aspectos emocionales	2
TOTAL ARTÍCULOS	74

Sobre los instrumentos para estudiar la motivación académica de los estudiantes de educación superior, es posible indicar que de los 74 artículos revisados la mayoría fueron creados en la década de los años 80 y 90, destacando: Intrinsic Motivation Inventory IMI (Ryan, 1982), el Cuestionario de Autoregulación Académica de Tareas Específicas -Self-Regulation Questionnaires SRQ-A- (Ryan y Conell, 1989), la Escala de Motivación Académica -EMA- (Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, 1989) y el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ por las siglas en inglés del Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich, Smith, García y Mckeachie (1991). Sin em-

bargo, en esta revisión sistemática se encuentran solo 3 artículos que declaran la creación de nuevos instrumentos y 7 que corresponden a validaciones.

A partir del mapa conceptual señalado en la Figura 2, se muestra, por una parte, el constructo teórico (cuadros sin color) de la motivación académica sobre a) las teorías, b) dimensiones de la TAD, c) subteorías de la TAD y el c) modelo jerárquico. Por otra parte, se presentan los resultados de esta revisión sistemática (cuadros en color gris) que señala las categorías y subcategorías referidas a los a) tipos de estudios metodológicos y a la b) creación y validación de instrumentos.

Figura 2. Mapa conceptual de la motivación académica.



a) Estudios descriptivos

En este criterio se agrupan 8 artículos, que fueron definidos por su naturaleza descriptiva en el análisis de datos y cuyas descripciones se focalizan en la comparación de grupos de estudiantes universitarios respecto del aprendizaje de un segundo idioma; las estrategias de aprendizaje como el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos); la orientación motivacional; motivación con diferenciación de sexo y edad en estudiantes de Ciencias Contables; la motivación de estudiantes locales y extranjeros y la descripción de los niveles de motivación de estudiantes universitarios.

b) Estudios de relación o correlación

De un total de 28 trabajos de correlación revisados, se logran identificar siete grupos, el primero de ellos, corresponde a la correlación entre motivación y aprendizaje (n=9), el segundo corresponde a la relación entre motivación y habilidades transversales (n=8); le sigue la relación de la motivación con la implementación de diferentes enfoques educativos (n=4); el cuarto grupo analiza la motivación y su relación con la subteoría universal de las necesidades psicológicas básicas (n=3). Los estudios del quinto grupo relacionan la motivación con la deserción universitaria (n=2), el grupo seis lo componen un artículo que relaciona la motivación con las estrategias de aprendizaje (n=1) y finalmente, se encuentra un artículo que relaciona la motivación con más de una variable (redes sociales/creatividad, desempeño académico).

c) Perfiles de motivación

Para esta categoría se encontraron 4 artículos, que definen i) tres tipos de perfiles motivacionales de los estudiantes de la Universidad Financiera (motivado, medio motivado y desmotivado); ii) cómo la integración cognitiva y afectivo-motivacional se presentan como factores clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, iii) la comparación de perfiles de motivación de estudiantes de STEM de primer año, concluyendo que los estudiantes de física poseen una menor motivación autónoma para aprender química y biología que sus compañeros de biomedicina, biología y biología molecular y iv) las diferencias entre los perfiles motivacionales de los estudiantes de STEM que - toman cursos de idiomas abiertos a todos los estudiantes universitarios, - que estudian lengua extranjera moderna y - grupos de estudiantes mixtos, en una institución del Reino Unido.

4. Creación de Instrumentos

En el último quinquenio se ha publicado la creación de solo 3 instrumentos (Tabla 3) para medir la motivación académica (bases de datos WOS, Scopus y SciELO). Estos instrumentos están basados en la TAD como base de su construcción, dos de ellos evalúan la motivación en el ámbito científico (Biología, Física, Química y Matemática) y el tercero focaliza en la motivación situacional.

Tabla 3.
Creación de instrumentos

Instrumentos	Año	Autores	Modelo teórico	Dimensiones
Brief measures of students' self-system appraisals, engagement in coursework, and identity as a scientist.	2017	Skinner, Saxton, Currie y Shusterman,	TED	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistemas del yo (Competencia, autonomía y afinidad) 2. Compromiso (compromiso y desvinculación conductual y emocional) 3. Identidad científica (planes de carrera científica y propósito en la ciencia)
Information Seeking Motivation Scale College Version (ISMS – C).	2017	Dubnjakovic	TED	Desmotivación Motivación Controlada Motivación autodeterminada (subescalas: Desmotivación Regulación externa Regulación introyectada, Regulación identificada Conocer Hacia el logro Experimentar estimulación
Escala de Motivación Matemática y autoconcepto	2020	Hammoudi, M.	Basado en MSLQ, IMI, SDQ, ATMI	importancia y necesidad de las matemáticas; percepción de éxito en matemáticas; disfrute de las matemáticas; y expectativas de carrera e ingresos futuros Los otros 20 ítems miden el autoconcepto matemático a través de dos subescalas que incluyen el autoconcepto matemático cognitivo y el autoconcepto matemático afectivo

Nota: (TED, Teoría de la Determinación; MSLQ, Motivated Strategies for Learning Questionnaire; IMI, Intrinsic Motivation Inventory, SDQ, Self-Description Questionnaire; ATMI Attitude Toward Mathematics Inventory).

1. Validación de instrumentos

Entre el año 2016 y 2021 se encuentran 7 validaciones de instrumentos de motivación académica universitaria, lo que evidencia un mayor interés por la validación que por crear nuevos instrumentos. Di-

chas validaciones corresponden a versiones aplicadas en Nueva Zelanda, España, Portugal, Dinamarca y Chile, derivadas principalmente de las versiones originales de Vallerand et al 1992 y Deci y Ryan, 1985.

La mayoría de los instrumentos se basan en la TAD para medir motivación académica en general, aunque aparece un instrumento que mide específicamente la motivación hacia la Química.

Tabla 4.
Validación de instrumentos

Instrumentos	Autores instrumento original	Autores Adaptación	Año	Dimensiones	tipo de adaptación
Escala de Motivación Académica (AMS)	Vallerand et al., 1992	Hopkins, et al.,	2021	Motivación intrínseca (Motivación intrínseca para lograr (IMTA; motivación intrínseca para conocer (IMTK) y motivación intrínseca para la estimulación (IMTS). Motivación extrínseca (motivación externa regulación (EMER), motivación extrínseca introyectada regulación (EMIJR) y motivación extrínseca identificada (EMIDR). Desmotivación (AMOT) falta de motivación hacia la atención médica	(versión Neo Zelandesa)
Escala de Frustración y Satisfacción Psicológica Básica BPNSFS	Chen et al 2015	Cardella, Hernández-Sánchez y Sánchez-García	2020	- Autonomía - Competencia - Relación - Frustración Autonomía - Frustración Competencia - Frustración Relación	Versión Española
Escala de Motivación académica	Vallerand et al. 1989	Ferreira, Saraiva, Pereira y Ribeiro,	2019	- Desmotivación - Motivación Intrínseca - Motivación extrínseca (Regulación integrada; regulación Identificada; - Regulación - Introyectada; - Regulación externa	versión portuguesa

Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)	Chen et al 2015	Del Valle, Matos, Díaz, Pérez, Vergara	2018	- Satisfacción Autonomía - Satisfacción - Competencia - Satisfacción Relación - Frustración Autonomía - Frustración - Competencia - Frustración Relación	versión chilena
Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) danés	Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991	Nielsen,	2018	intrinsic and extrinsic motivation	versión danesa
Academic motivation scale (AMS-Chemistry)	Deci y Ryan (1985)	Liu, Ferrell, Barbera y Lewis	2017	- Motivación intrínseca para conocer y aprender - Motivación intrínseca hacia el logro y el logro - Motivación intrínseca para experimentar estimulación y compromiso - Motivación extrínseca a través de recompensas y limitaciones -Regulación introyectada (autorregulación) - Internalización de motivos extrínsecos - Amotivación (no conectar las consecuencias con las acciones)	Motivación a la Química (Estados Unidos)
Escala de Motivação Acadêmica (EMA)	Vallerand et al., 1989	Davoglio a Steren dos Santos Lettnin	2016	1. Motivação Intrínseca para Conhecimento (MIC) 2. Motivação Intrínseca para Realização (MIR) 3. Motivação Intrínseca para Experiências Estimulantes (MIEE) Fator 4 - Motivação Extrínseca por Identificação (MEID; Fator 5 - Motivação Extrínseca por Introjeção (MEIN; 28), Fator 6 - Motivação Extrínseca por Regulação Externa (MERE Fator 7 - Amotivação	versión Brasileña

5. Estudios de Modelos de Ecuaciones Estructurales sobre motivación

Se identifican 24 artículos relacionados a modelos de motivación, los que a su vez abordan diferentes focos de interés para explicarlos. En este apartado se presentan 6 grupos que se definen en las siguientes subcategorías:

- i) **Motivación y el enfoque centrado en el estudiante (n=1):** En este estudio se desarrolló un modelo conceptual, basado en TAD y el Modelo Integrador para el aprendizaje (IMLM) que explica que el clima de aprendizaje predice directamente la autonomía y la relación social, las cuales se relacionan indirectamente con una mayor competencia y la transferibilidad del conocimiento percibido.
- ii) **Motivación y aprendizaje colaborativo (n=4):** En esta subcategoría se encuentran estudios que confirman y validan el modelo conceptual de satisfacción académica, señalando que el aprendizaje activo y la motivación académica se relacionan positivamente con el compromiso académico. También se confirma que los entornos de aprendizaje más reducidos son más beneficiosos para la participación de los estudiantes. Por otro lado, se revela que la autoeficacia académica, la motivación intrínseca y el clima en el aula impactan significativamente en el compromiso y aprendizaje de los estudiantes universitarios.
- iii) **Motivación y apoyo del profesorado (n=3):** Estos estudios por una parte confirman que las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca muestran un papel mediador entre el apoyo a la autonomía percibida y el rendimiento académico, a través de la perseverancia. Así como también se plantea la predicción que tiene la motivación autónoma y la au-

toeficacia sobre la intención de abandono y el ajuste académico. De igual modo, se indica que el comportamiento docente apoya la autonomía y mejora la autoeficacia de los estudiantes motivados de forma autónoma. Sin embargo, la relación es menos clara para los estudiantes desmotivados, quienes pueden necesitar de otras conductas del maestro, que no sea de apoyo a la autonomía para desarrollar la autoeficacia.

- iv) **Motivación en entornos virtuales (n=3):** Los estudios revisados plantean que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación social) aumentan la motivación autorregulada, la transferencia del conocimiento percibido y se genera un mayor logro de objetivos. En contraste con la presencialidad, en los entornos virtuales la necesidad básica de relación social disminuye, aunque se favorece la motivación autodeterminada, el clima de aprendizaje, la autonomía y luego la competencia. Por otra parte, se prueba los efectos motivacionales en el aula, al implementar el aprendizaje basado en equipo (TBL Team Based Learning), demostrando que el aumento en la motivación intrínseca, la competencia percibida y la regulación externa, predicen positivamente aumentos en el compromiso y aprendizaje percibido. Desde otro punto de vista, se analiza la importancia de la actitud en el aprendizaje en línea y su impacto en la motivación y compromiso educativo, confirmándose, por un lado, que la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje en línea tiene un papel mediador en la relación entre la motivación y el compromiso y por otro, que casi todos los factores de motivación se relacionan significativamente con los factores de participación de los estudiantes, ya sea directa o indirectamente a través del

aprendizaje en línea, excepto por la mensajería instantánea.

- v) **Motivación y aspectos cognitivos (n=11):** En esta categoría se agrupan los estudios que plantean modelos explicativos relacionados con la motivación y el aprendizaje, apareciendo diversas perspectivas en las que se demuestra que: existen factores cognitivos y motivos sociales dominantes en el sistema de aprendizaje de los estudiantes; confirman la capacidad predictiva de las variables rendimiento académico previo (puntaje de prueba de diagnóstico y puntaje de acceso a la universidad), la inteligencia emocional (atención emocional, claridad de sentimientos y reparaciones del estado de ánimo), metas académicas (metas de aprendizaje, metas de desempeño, metas de evitación y metas de evitación asociadas con el trabajo académico) y motivación (autoeficacia, motivación intrínseca, ansiedad ante evaluaciones, uso de estrategias metacognitivas y autorregulación) sobre el éxito o el fracaso académico.

Otros estudios se refieren al papel que juega el enfoque de aprendizaje profundo en la mejora de las ganancias cognitivas y no cognitivas de los estudiantes universitarios. También, se analiza el papel de la motivación, la personalidad, la competitividad y la etnia en el rendimiento académico, confirmando que el tipo de motivación y rasgos de personalidad explican la competitividad analizada a nivel individual; se propone un modelo de motivación/desmotivación para estudiantes de inglés como lengua extranjera en el cual, tres construcciones motivacionales (desmotivación/motivación, la motivación perfeccionista/no perfeccionista y la motivación colectiva/individual) predicen en un 56% la variación de los promedios en las calificaciones de los estudiantes; se realiza un análisis de cómo los cambios en la motivación de los estudiantes y el aprendizaje autorre-

gulado se relacionan con el sistema de alerta temprana utilizado por los asesores académicos; se llega a una comparación de las motivaciones de aprendizaje entre los estudiantes universitarios de bajo y altos recursos económicos, evaluando la relación entre las formas de enseñanza y los resultados de aprendizaje; se analiza la influencia de los factores multinivel en la transferibilidad del conocimiento percibido por los estudiantes universitarios; se señala la influencia de las variables individuales (motivación, satisfacción con el curso, autorregulación, expectativas de autoeficacia y percepción del rendimiento académico) sobre la intención de permanecer en la carrera universitaria.

En el ámbito evaluativo, se confirma que el uso percibido de la evaluación formativa se asocia con sentimientos de autonomía y competencia y motivación más autónoma.

También se demuestra que la motivación autodeterminada en los cursos conduce a creencias adaptativas sobre las evaluaciones en el aula, que a su vez promueven una variedad de estrategias de aprendizaje de autorregulación, tanto superficiales como metacognitivas.

- vi) **Motivación y aspectos emocionales (n=2).** Se presentan solo dos artículos que muestran 1) una relación positiva entre necesidad de autonomía y dos dimensiones de regulación emocional (revaluación cognitiva y supresión expresiva) y 2) una relación dinámica entre los contextos académicos del estudiantado y profesorado

6. Discusión

Luego de analizar los hallazgos de la producción científica relacionada con la motivación académica en la educación superior, publicada entre los últimos 5 años (2016-2021) en las bases de datos WOS, Scopus y SciELO, se puede señalar que

la mayoría de los estudios se basan en la TAD y que existe un gran interés por abordar esta temática a partir de diferentes tipos de estudios metodológicos (descriptivos, relaciones/correlaciones, perfiles con análisis de conglomerados y modelos de ecuaciones estructurales). Paralelo a este tipo de estudios, se encuentran, aunque en menor medida, investigaciones sobre creación y validación de instrumentos para medir la motivación académica en la educación superior.

La categoría que agrupa un mayor número de artículos corresponde a estudios cuyos análisis de datos son de relación o correlación ($n=28$), siendo la asociación de la motivación con el aprendizaje y habilidades transversales, las más desarrolladas. Por el contrario, la categoría de estudios descriptivos sobre motivación académica es la que se presenta con menor frecuencia, lo que podría deberse al estado de consolidación de la temática en estudio.

Asimismo, destacan las investigaciones que utilizan modelos de ecuaciones estructurales ($n=24$) en los que se crean modelos explicativos que confirman las relaciones entre motivación y aprendizaje o rendimiento académico. Los resultados indican que los valores predictivos de la varianza total obtenida en los diferentes estudios no son concluyentes en la mayoría de los casos, por lo que resulta necesario continuar profundizando en los determinantes de la motivación de los estudiantes universitarios, tal vez integrando la perspectiva de cada disciplina y el contexto cultural. Sin embargo, los modelos creados sobre motivación amplían el conocimiento facilitando la comprensión de los procesos que están a la base del éxito académico y la permanencia universitaria.

De los instrumentos utilizados en los estudios, se observa una tendencia a usar aquellos ya creados, también se plantean validaciones de instrumentos de moti-

vación a nuevas culturas y contextos. Del mismo modo, se observa un escaso interés por la creación de nuevos instrumentos. Lo que sugiere la necesidad de nuevos planteamientos que incorporen elementos integradores y actualizados al estudio de la motivación académica, siendo importante avanzar hacia modelos que faciliten su aplicación en el contexto de la educación superior.

7. Conclusiones

La revisión de la literatura resulta relevante para dar cuenta de la vigencia científica que tiene el estudio de una temática, así como también es de utilidad para distinguir los matices y los avances producidos en torno a la evaluación y la implementación de mejoras educativas que se crean a partir de los modelos teóricos de base. En este sentido es posible señalar que este estudio cumple con el objetivo de analizar los hallazgos de la producción científica sobre motivación académica en la educación superior, con el fin de orientar la toma de decisiones en los procesos educativos de la educación superior.

En este sentido, los resultados de este estudio evidencian que los enfoques predominantes en el estudio de la motivación corresponden al enfoque cognitivo social y humanista cuyo foco se centran en el rendimiento académico, siendo necesario generar una mirada más amplia hacia modelos teóricos que expliquen de manera clara la influencia de variables culturales, sociales y emocionales, es por ello que futuros desafíos en el estudio de la motivación académica debieran integrar estos aspectos.

Respecto de las limitaciones de esta revisión sistemática se puede indicar que se realizó la búsqueda en tres bases de datos que, si bien son prestigiosas, internacionales y multidisciplinarias, podría haberse incorporado la revisión de PsycINFO, que es considerada como una de las más im-

portantes en el campo de la psicología o ERIC (Educational Resources Information Center) base de datos especializada en educación. Otra de las limitaciones estaría dada por la revisión de trabajos publicados en un periodo de cinco años, pudiendo abarcar un periodo más extenso que permitiera dar cuenta de las tendencias que siguen los estudios.

Referencias bibliográficas

- Al-Jubari, I., Mosbah, A. y Talib, M. (2019). Do Intrinsic and Extrinsic Motivation Relate to Entrepreneurial Intention Differently? A Self-Determination Theory Perspective. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 25(2), 1-15. <https://www.researchgate.net/publication/338247545>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Çetin, B. (2015). Academic Motivation and Self-Regulated Learning in Predicting Academic Achievement in College. *Journal of International Education Research*, 11(2), 95-106. <https://doi.org/10.19030/jier.v11i2.9190>
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. y Sheldon, K. (2016). The Portuguese validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and longitudinal relations to well-being and ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193–209. <https://doi.org/10.5334/pb.252>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-26. file:///C:/Users/Nelly%20Lagos/Downloads/The_What_and_Why_of_Goal_Pursuits_Human.pdf
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, R. y Ryan, R. (2015). Self-Determination Theory. En James D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4>
- Eckerlin, N., Roth, A., Engelschalk, T., Steuer, G., Schmitz, B., & Dresel, M. (2019). The Role of Motivational Regulation in Exam Preparation: *Results from a Standardized Diary Study*. *Frontiers in Psychology*, 10(81), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00081>
- Egea-Romero, M. P. (2018). *Motivación y emoción en el ámbito educativo*. Universidad CEU San Pablo.
- Núñez, J. L., & León, J. (2018). Testing the relationships between global, contextual, and situational motivation: A longitudinal study of the horizontal, top-down, and bottom-up effects. *Journal of Psychodidactics*, 23(1), 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.003>
- Marcelo, C. y Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: los usos de las tecnologías digitales, *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 62-81. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>

- Manchado, G., Gómez, T., López, S., González, M., Mohedano M., D'Agostino, M. y Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones Sistemáticas Exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19. <https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v55n216/especial.pdf>
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009) Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Juan L. Núñez, Jaime León, (2018). Testing the Relationships Between Global, Contextual, and Situational Motivation: A Longitudinal Study of the Horizontal, Top-down, and Bottom-up Effects, *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 9-16, <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.003>.
- Pintrich, P.R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield y J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. Academic Press.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Pearson.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J.C., Fuentes, S. y Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>.
- Rojas-Ospina, T., y Valencia-Serrano, M. (2019). Adaptación y Validación de un Cuestionario Sobre Estrategias de Autorregulación de la Motivación en Estudiantes Universitarios. *Psykhē*, 28(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1128>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sulea, C., van Beek, L., Sarbescu, P., Virga, D. y Schaufeli, W. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132-138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. y Fernández, L. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14, (2),105-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>
- Tomás, J., y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471–485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental and Social Psychology*, 29, 271-360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 29, 271–360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Educación.
- Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. General Learning Press, Morristown, N.J. <https://www.researchgate.net/publication/270346593>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64 –70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

