

Motivación Académica Intrínseca y Extrínseca y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios: Revisión Sistemática

Cintha Succety Patiño Rojas¹

¹Universidad César Vallejo (UCV), Piura, Perú

cpatinoro25@ucvvirtual.edu.pe | <https://orcid.org/0009-0000-8707-3891>

Correspondencia: cpatinoro25@ucvvirtual.edu.pe

Resumen: La motivación académica intrínseca y extrínseca constituye un determinante relevante del rendimiento académico en la educación superior, aunque la literatura previa presenta vacíos conceptuales y metodológicos que dificultan una síntesis integradora de ambas orientaciones motivacionales. El objetivo de esta revisión fue examinar la asociación entre la motivación académica intrínseca y extrínseca y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Mediante un enfoque cuantitativo, de tipo documental, se empleó la metodología PRISMA 2020, complementada con los lineamientos de Kitchenham y Charters. La búsqueda se realizó entre septiembre y noviembre de 2025 en ocho bases de datos académicas (Scopus, ERIC, PsycINFO, PubMed, SciELO, Redalyc, EBSCO y ProQuest), con criterios de elegibilidad centrados en estudios cuantitativos de 2021 a 2025 con estudiantes universitarios. Tras el cribado, la elegibilidad y una verificación de integridad de los datos, se incluyeron doce estudios, evaluados según su diseño con las listas del Joanna Briggs Institute. Los resultados muestran que la motivación intrínseca se asocia de manera consistente y de magnitud moderada con un mejor rendimiento académico, de forma directa o mediada por el compromiso conductual y el ajuste académico. La motivación extrínseca, en cambio, presenta una asociación más heterogénea: sus formas autónomas o basadas en el valor percibido se relacionan con efectos positivos moderados, mientras que sus formas controladas se asocian con menor ajuste personal y académico. Se concluye que la motivación intrínseca constituye el predictor más estable del rendimiento académico universitario, y se recomienda priorizar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autonomía y el interés del estudiantado.

Palabras clave: motivación académica; rendimiento académico; motivación intrínseca; motivación extrínseca; educación superior.

Código de clasificación internacional UNESCO: 6106.08 - Motivación.

Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation and Academic Performance in University Students: A Systematic Review

Abstract: Intrinsic and extrinsic academic motivation constitutes a relevant determinant of academic performance in higher education, although prior literature presents conceptual and methodological gaps that hinder an integrative synthesis of both motivational orientations. The objective of this review was to examine the association between intrinsic and extrinsic academic motivation and academic performance in university students. Using a quantitative, documentary approach, we employed the PRISMA 2020 methodology, complemented by the guidelines of Kitchenham and Charters. We conducted the search between September and November 2025 across eight academic databases (Scopus, ERIC, PsycINFO, PubMed, SciELO, Redalyc, EBSCO, and ProQuest), with eligibility criteria focused on quantitative studies from 2021 to 2025 involving university students. After screening, eligibility assessment, and a data integrity check, we included twelve studies, which were evaluated according to their design using the Joanna Briggs Institute checklists. The results show that intrinsic motivation is consistently associated, with a moderate magnitude, with better academic performance, either directly or mediated by behavioral engagement and academic adjustment. Extrinsic motivation, in contrast, shows a more heterogeneous association: its autonomous forms or those based on perceived value are related to moderate positive effects, whereas its controlled forms are associated with lower personal and academic adjustment. We conclude that intrinsic motivation constitutes the most stable predictor of university academic performance, and we recommend prioritizing pedagogical strategies that strengthen student autonomy and interest.

Keywords: academic motivation; academic performance; intrinsic motivation; extrinsic motivation; higher education.

UNESCO International Classification Code: 6106.08 - Motivation.

OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Motivação Acadêmica Intrínseca e Extrínseca e Desempenho Acadêmico em Estudantes Universitários: Revisão Sistemática

Resumo: A motivação acadêmica intrínseca e extrínseca constitui um determinante relevante do desempenho acadêmico no ensino superior, embora a literatura prévia apresente lacunas conceituais e metodológicas que dificultam uma síntese integradora de ambas as orientações motivacionais. O objetivo desta revisão foi examinar a associação entre a motivação acadêmica intrínseca e extrínseca e o desempenho acadêmico em estudantes universitários. Por meio de uma abordagem quantitativa, de tipo documental, empregou-se a metodologia PRISMA 2020, complementada pelas diretrizes de Kitchenham e Charters. A busca foi realizada entre setembro e novembro de 2025 em oito bases de dados acadêmicas (Scopus, ERIC, PsycINFO, PubMed, SciELO, Redalyc, EBSCO e ProQuest), com critérios de elegibilidade centrados em estudos quantitativos de 2021 a 2025 com estudantes universitários. Após a triagem, a elegibilidade e uma verificação de integridade dos dados, foram incluídos doze estudos, avaliados quanto ao delineamento por meio das listas de verificação do Joanna Briggs Institute. Os resultados mostram que a motivação intrínseca se associa de maneira consistente e de magnitude moderada a um melhor desempenho acadêmico, de forma direta ou mediada pelo engajamento comportamental e pelo ajuste acadêmico. A motivação extrínseca, por sua vez, apresenta uma associação mais heterogênea: suas formas autônomas ou baseadas no valor percebido se relacionam a efeitos positivos moderados, ao passo que suas formas controladas se associam a menor ajuste pessoal e acadêmico. Conclui-se que a motivação intrínseca constitui o preditor mais estável do desempenho acadêmico universitário, e recomenda-se priorizar estratégias pedagógicas que fortaleçam a autonomia e o interesse do estudiantado.

Palavras-chave: motivação acadêmica; desempenho acadêmico; motivação intrínseca; motivação extrínseca; ensino superior.

Código de Classificação Internacional da UNESCO: 6106.08 - Motivação.

Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:

Patiño, C. S. (2026). Motivación Académica Intrínseca y Extrínseca y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios: Revisión Sistemática. *Revista Científica*, 11(Ed. Esp. 5), 74–94. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.4.74-94>

Fecha de Recepción:
18-02-2026

Fecha de Aceptación:
11-07-2026

Fecha de Publicación:
05-08-2026

1. Introducción

La motivación académica es un predictor del rendimiento en la educación superior, ya que determina la autorregulación, el esfuerzo y la orientación a las metas de logro (Chen, 2024; Rabuya, 2024). Las teorías actuales como la teoría de la autodeterminación (SDT) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), la teoría expectancy-value (EVT) (Eccles & Wigfield, 2002) o la teoría de la motivación temporal (TMT) (Siaputra, 2010), en línea con el papel de la perspectiva temporal futura en la persistencia y el rendimiento académico (Simons et al., 2004), apuntan que la motivación intrínseca, esta que surge del interés y la autonomía, se relaciona con mayor compromiso, bienestar y rendimiento escolar, por contraposición, la motivación extrínseca que se orienta a una recompensa externa tiene efectos más débiles o mediados por factores psicológicos y contextuales (Rahmasari et al., 2025; Tisocco & Fernández, 2023).

Estudios actuales reafirman que elementos como el clima motivacional que se percibe (Rabuya, 2024), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Chen, 2024) o el papel mediador de la procrastinación académica, a través del cual ciertas facetas de la motivación intrínseca y extrínseca la predicen negativamente, y esta, a su vez, predice negativamente el rendimiento (Tisocco & Fernández, 2023), serán determinantes para mejorar la motivación y el rendimiento del estudiante.

No obstante, la literatura presenta vacíos conceptuales y metodológicos ya que la mayor parte de los estudios se servían de una estrategia transversal y de muestreos no probabilísticos lo que limita la validez externa de los resultados (Bergann et al., 2025). A ello se suma que buena parte de la evidencia que integra ambas orientaciones motivacionales en un solo modelo proviene de constructos afines, como el bienestar estudiantil, antes que del rendimiento académico propiamente dicho (Rahmasari et al., 2025). Estas limitaciones ponen de manifiesto la necesidad de una revisión de la literatura sistemática que integre y compare la evidencia empírica más reciente de los

estudios existentes, para identificar mediadores o patrones comunes en la universidad.

En ese sentido, el objetivo de esta investigación es examinar la asociación entre la motivación académica intrínseca y extrínseca y el rendimiento académico en estudiantes universitarios a través de una revisión sistemática de artículos publicados entre 2021 y 2025. En particular, quiere dar respuesta a la pregunta de investigación: En estudiantes universitarios (P), ¿qué relación existe entre la motivación académica intrínseca y extrínseca (I) y el rendimiento académico (O)?.

Esta investigación apoya la literatura de educación superior al combinar marcos teóricos actuales (SDT, EVT, TMT) y proporcionar una síntesis crítica sobre cómo estos mecanismos psicológicos refuerzan la motivación y afectan el rendimiento académico (Bergann et al., 2025; Chen, 2024; González-Cantero et al., 2020; Rabuya, 2024; Rahmasari et al., 2025; Simons et al., 2004; Tisocco & Fernández, 2023).

2. Metodología

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), de tipo documental, con un diseño de revisión sistemática de la literatura, en correspondencia con la metodología PRISMA 2020 que se detalla en los apartados siguientes.

2.1. Protocolo y registro

En la presente investigación de revisión sistemática se utilizó la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), la misma que tiene un marco estructurado en 4 fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión que permiten definir estrategias de búsqueda reproducibles, eliminar duplicados, aplicar criterios de selección consistentes y documentar cada decisión de forma exhaustiva. Por lo antes expuesto, y de acuerdo con Moher et al. (2009) y Page et al. (2021), la utilización del PRISMA garantiza que los resultados obtenidos durante el proceso sean comparables, verificables y sobre todo de alta calidad metodológica, lo que conlleva

a una validez interna y externa de la revisión. Esta revisión no fue registrada previamente en PROSPERO ni en otra plataforma de registro de protocolos. El diseño de la revisión se fundamenta, además de en las directrices PRISMA, en los lineamientos metodológicos de Kitchenham y Charters (2007) y en el marco metodológico de las revisiones sistemáticas en investigación educativa (Newman & Gough, 2020).

2.2. Criterios de elegibilidad

Dentro de la metodología PRISMA, se tiene la etapa de criterios de elegibilidad donde se incluyen los de inclusión y exclusión lo que permite mejor pertinencia del hallazgo de los artículos correctos, y segmentar el título de la investigación de acuerdo a la población, intervinientes y outcome (resultados) para identificar de forma adecuada las variables y su población. Por tal razón, se incluyeron artículos científicos publicados entre 2021 y 2025, redactados en español o inglés, y divulgados en revistas sometidas a revisión por pares.

Se incluyeron únicamente investigaciones cuantitativas (descriptivas, correlacionales, comparativas o experimentales) que examinaran de manera explícita la relación entre la motivación académica intrínseca y/o extrínseca (variable independiente) y el rendimiento académico (variable dependiente), evaluado a través de calificaciones, promedios u otros indicadores objetivos. Se aceptaron únicamente investigaciones realizadas en estudiantes universitarios, con texto completo accesible, provenientes de bases de datos académicas reconocidas como Scopus, ERIC, PsycINFO, PubMed, SciELO, Redalyc, EBSCO o ProQuest; se conservó solo una versión por estudio, eliminando duplicados.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión.

Categoría	Criterios De Inclusión (Marcar Como "Included")	Criterios De Exclusión (Marcar Como "Excluded")
Año De Publicación	Publicados entre 2021 y 2025.	Publicados antes de 2021.
Idioma	Investigaciones en español o inglés.	Artículos en otros idiomas (portugués, francés, etc.) si no hay traducción.
Tipo De Documento	Artículos científicos revisados por pares, publicados en revistas arbitradas.	Tesis no publicadas oficialmente, reseñas narrativas, ensayos o informes no revisados por pares.
Diseño Metodológico	Estudios cuantitativos con diseño descriptivo,	Estudios cualitativos, mixtos, revisiones narrativas

	correlacional, comparativo o experimental que examinen explícitamente la relación entre motivación académica y rendimiento.	sin método sistemático o sin medición estadística de la relación.
Población (P)	Estudiantes universitarios (educación superior).	Poblaciones fuera del ámbito universitario (primaria, secundaria, posgrado, docentes o profesionales). Se excluyen los trabajos que incluyan la motivación de manera general o laboral, y que no indiquen claramente la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca.
Variable De Exposición (I)	la motivación académica intrínseca y/o extrínseca que tengan los estudios como variables independientes.	
Variable De Resultado (O)	Rendimiento académico como variable resultante que se mide a través de calificaciones, promedio de notas u otros indicadores objetivos de logro académico.	Estudios que no midan rendimiento académico como variable dependiente o resultado.
Acceso Al Texto Completo	Artículos disponibles en texto completo o PDF.	Artículos cuyo texto completo no esté disponible (solo resumen o abstract). Se excluyen los registros duplicados detectados automáticamente o manualmente.
Duplicados	Solo se conserva una versión única de cada estudio.	
Base De Datos Fuente	Procedentes de bases académicas reconocidas: Scopus, ERIC, PsycINFO, PubMed, SciELO, Redalyc, EBSCO, ProQuest.	Otras fuentes no académicas o repositorios sin revisión por pares.

Nota. Fuente: Patiño (2025).

La tabla 1 sintetiza los criterios de elegibilidad aplicados en esta revisión, organizados en diez categorías que abarcan desde el año de publicación y el idioma hasta el diseño metodológico, la población, las variables de exposición y de resultado, el acceso al texto completo y la base de datos de procedencia. Este esquema, alineado con la estructura PICO adoptada para la formulación de la pregunta de investigación, delimitó de manera explícita el universo de estudios elegibles antes de iniciar el proceso de búsqueda.

Se excluyeron las publicaciones anteriores a 2021, artículos en idiomas distintos al español o inglés sin traducción disponible, tesis no publicadas, ensayos, revisiones narrativas o documentos no sometidos a revisión por pares. Asimismo, se excluyeron estudios cualitativos, mixtos o sin medición estadística de la relación entre las variables, investigaciones con poblaciones no universitarias, trabajos que trataran la motivación general o laboral sin diferenciar su componente intrínseco o extrínseco, así como aquellos que no evaluaran el rendimiento académico como variable dependiente. Se eliminaron los estudios sin acceso al texto completo, los registros duplicados y los documentos provenientes de repositorios no académicos

o sin revisión por pares.

2.3. Fuentes de información

La búsqueda de información se llevó a cabo de manera sistemática entre el 10 de septiembre de 2025 y el 6 de noviembre de 2025, utilizando ocho bases de datos académicas reconocidas por su rigurosidad y cobertura en educación, psicología y ciencias sociales, tales como: ERIC, Scopus, Redalyc, PsycINFO, PubMed, ProQuest, EBSCO y SciELO, articuladas mediante operadores booleanos con el fin de asegurar una recuperación exhaustiva, precisa y coherente de la literatura relevante.

2.4. Estrategia de búsqueda

Con el objetivo de asegurar a la vez la exhaustividad y la precisión de la búsqueda mediante estudios exhaustivos se desarrolló una estrategia de búsqueda estandarizada: se formulan ecuaciones de búsqueda para cada base de datos mediante combinaciones de descriptores y sinónimos asociados a la motivación académica intrínseca y extrínseca, el rendimiento académico y los estudiantes universitarios, utilizando operadores booleanos (AND/OR) y adaptándolas a las normas específicas establecidas para cada plataforma con sus filtros asociados.

Tabla 2. Ecuaciones de búsqueda utilizadas en las Bases de Datos.

Base de datos (idioma)	Ecuación de búsqueda (Search String)	Filtros aplicados (área, idioma, tipo de documento, acceso)
Scopus (Inglés)	("academic motivation" OR "learning motivation" OR "student motivation" OR "intrinsic motivation" OR "extrinsic motivation") AND ("academic performance" OR "academic achievement" OR "educational achievement") AND ("university students" OR "college students" OR "higher education")	Social Sciences, inglés, español, artículo, acceso abierto, año
ERIC (Inglés)	("academic motivation" OR "learning motivation" OR "intrinsic motivation" OR "extrinsic motivation") AND ("academic performance" OR "student achievement") AND ("university students" OR "college students")	Peer-reviewed, Higher Education, Journal Articles, año
PsycINFO (Inglés)	("academic motivation" OR "intrinsic motivation" OR "extrinsic motivation") AND	Human, Young Adult (18–29 years), año

Base de datos (idioma)	Ecuación de búsqueda (Search String)	Filtros aplicados (área, idioma, tipo de documento, acceso)
	("academic achievement" OR "educational performance") AND ("college students" OR "university students")	
PubMed (Inglés)	("Motivation" OR "Self Determination Theory") AND ("Educational Status" OR "Academic Performance" OR "Achievement") AND ("Students" AND "Universities")	Humans, English OR Spanish, año
SciELO (Español)	("motivación académica" OR "motivación intrínseca" OR "motivación extrínseca") AND ("rendimiento académico" OR "logro académico") AND ("estudiantes universitarios" OR "educación superior")	Educación, Psicología, año
Redalyc (Español)	("motivación académica" OR "motivación intrínseca" OR "motivación extrínseca") AND ("rendimiento académico" OR "desempeño académico") AND ("estudiantes universitarios" OR "alumnos universitarios")	Educación, Artículos científicos, Español, año
EBSCO (Inglés)	("academic motivation" OR "intrinsic motivation" OR "extrinsic motivation") AND ("academic performance" OR "academic achievement") AND ("university students" OR "college students")	Peer Reviewed, español e inglés, texto completo, año
ProQuest (Inglés)	("academic motivation" OR "intrinsic motivation" OR "extrinsic motivation") AND ("academic performance" OR "academic achievement" OR "educational performance") AND ("university students" OR "college students" OR "higher education")	Peer Reviewed, español e inglés, artículo científico, año

Nota. Fuente: Patiño (2025).

La tabla 2 evidencia que la estrategia de búsqueda se construyó bajo una lógica booleana común a las ocho bases de datos consultadas, combinando términos relacionados con la motivación académica (intrínseca y extrínseca) con términos de rendimiento o logro académico y con descriptores de la población universitaria. Las ecuaciones se formularon en inglés para Scopus, ERIC, PsycINFO, PubMed, EBSCO y ProQuest, mientras que para SciELO y Redalyc se emplearon los equivalentes en español, en atención al idioma predominante de publicación en cada base.

Los filtros aplicados variaron según las opciones propias de cada plataforma (área temática, idioma, tipo de documento y periodo de publicación), lo que permitió adaptar la búsqueda a las particularidades de cada fuente sin alterar la estructura conceptual común de la

ecuación.

2.5. Proceso de selección de estudios

Los temas seleccionados fueron realizados por un investigador independiente, para asegurar un proceso transparente y replicable, la selección de estudios se basó sobre el modelo PRISMA, que estructura la depuración de registros en cuatro etapas: identificación, selección, elegibilidad e inclusión final. Cada etapa fue administrada y registrada con la asistencia del software Rayyan, que facilitó la eliminación de duplicados, la clasificación de títulos y resúmenes, y la implementación de los criterios de elegibilidad durante la revisión del texto completo.

Tabla 3. Fases del Modelo Prisma.

Fase PRISMA	Descripción	Rol de Rayyan
1. Identificación	Búsqueda de artículos en bases de datos (Scopus, EBSCO, SciELO, PubMed, etc.) con ecuaciones de búsquedas.	Para subir a Rayyan se deben tener los artículos exportados en extensión: .RIS, .BibTeX o .NBIB desde las bases de datos.
2. Selección	Eliminación de duplicados dejando solo los artículos que tienen títulos y resúmenes.	Aquí Rayyan automatiza el proceso de detección de duplicados, quedándonos con los que tiene resumen para poder leer, no solo el título.
3. Elegibilidad	Aplicación de criterios de inclusión/exclusión detallados, y así realizar la revisión completa de los artículos	Permite marcar los artículos como "incluidos", "excluidos" o "en duda", añadiendo etiquetas o notas. Rayyan exporta la lista final para análisis o para construir el diagrama PRISMA. En este paso, aun no se tienen los artículos descargados completos para la lectura total.
4. Inclusión Final	Síntesis de los estudios que cumplen criterios para el análisis.	

Nota. Fuente: Patiño (2025).

La tabla 3 permite apreciar que el uso de Rayyan no se limitó a una fase aislada del proceso de selección, sino que acompañó las cuatro etapas del modelo PRISMA, desde la carga inicial de los registros exportados en los formatos .RIS, .BibTeX o .NBIB, hasta la exportación final de la lista de estudios incluidos. La herramienta resultó particularmente útil en la fase de selección, al automatizar la detección de duplicados, y en la fase de elegibilidad, al permitir etiquetar cada

artículo como incluido, excluido o dudoso conforme se aplicaban los criterios definidos. Cabe precisar que, en la fase de inclusión final, Rayyan facilitó la síntesis de los estudios que cumplieron los criterios, aunque la lectura completa de los textos se realizó posteriormente con los archivos descargados en su totalidad.

Figura 1. Proceso PRISMA.



Nota. Fuente: Patiño (2025).

La figura 1 complementa la información de la Tabla 3 al representar de manera gráfica la secuencia de las cuatro fases del modelo PRISMA aplicadas en este estudio. La visualización permite apreciar el carácter secuencial y no simultáneo del proceso, desde la identificación inicial de los registros hasta la inclusión final de los estudios que conformaron el corpus de esta revisión, reforzando de forma visual la transparencia metodológica exigida por el protocolo PRISMA 2020.

2.6. Extracción de datos

La extracción de datos se realizó mediante una base de datos estructurada en Microsoft Excel, diseñada para facilitar la organización, la homologación y la comparación de la información pertinente a cada estudio incluido. Para ello, se definieron campos específicos de registro: datos bibliográficos (autor, año, país y fuente), diseño metodológico, marco teórico sobre la motivación intrínseca y extrínseca, e instrumentos y hallazgos

vinculados al rendimiento académico. Esta sistematización permitió clasificar y sintetizar la evidencia de manera narrativa y analítica, tal como se detalla en la sección de Resultados.

2.7. Evaluación de la calidad y riesgo de sesgo

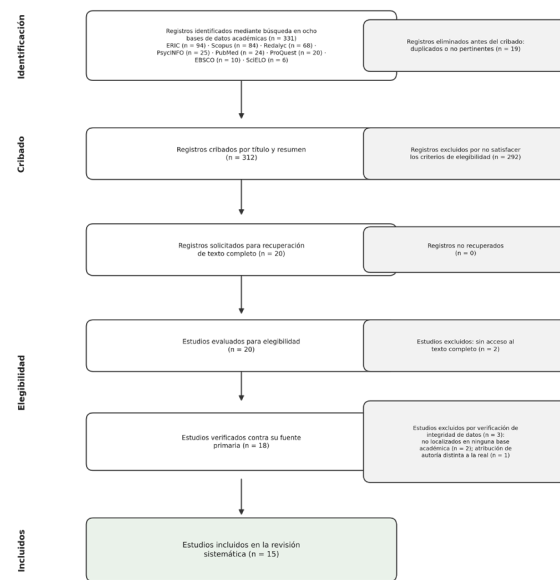
La evaluación de la calidad metodológica y del riesgo de sesgo de los estudios incluidos se realizó mediante las listas de verificación específicas por diseño del Joanna Briggs Institute (JBI): la JBI Checklist for Analytical Cross-Sectional Studies para los diseños transversales (correlacionales, predictivos, predictivo con mediación en serie y SEM multigrupo), la JBI Checklist for Quasi-Experimental Studies para el estudio cuasiexperimental, y la JBI Checklist for Systematic Reviews para el metaanálisis incluido en el corpus.

Esta evaluación fue realizada por un único investigador, dada la naturaleza de autoría individual de esta revisión, sin segundo evaluador independiente ni cálculo de acuerdo interobservador. No se aplicó una herramienta de propósito general como el AXIS, por no cubrir de forma adecuada diseños distintos al transversal.

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados del proceso de selección y análisis de los estudios que conforman el corpus de esta revisión sistemática. La exposición sigue un orden secuencial: en primer lugar, se describe el flujo de selección de los registros mediante el diagrama PRISMA 2020; a continuación, se caracterizan los estudios incluidos según su procedencia, distribución temporal, alcance geográfico y diseño metodológico; posteriormente, se identifican los marcos teóricos y los instrumentos de medición empleados en el corpus; y, por último, se sintetiza la dirección y la fuerza de las asociaciones reportadas, junto con la evaluación de la calidad metodológica y el riesgo de sesgo de los estudios analizados.

Figura 2. Diagrama Prisma.



Nota. Fuente: Patiño (2025).

El Diagrama PRISMA (figura 2) presenta el flujo del proceso de selección de los estudios de forma integral. En concreto, se identificaron un total de 331 registros mediante la búsqueda en las ocho bases de datos que se consultaron. Una vez eliminados 19 registros duplicados o no pertinentes antes del proceso de cribado, se evaluaron en total 312 registros con base en el título y el resumen. De ellos, 292 fueron descartados por no satisfacer los criterios de elegibilidad que normaban la inclusión de publicaciones anteriores a 2021, idiomas diferentes al establecido, enfoque cualitativo, temas relacionados con la motivación laboral, ausencia de medición del rendimiento académico o documentos no publicados.

A continuación se solicitaron 20 registros para la recuperación del texto completo, la totalidad de los cuales fue recuperada. De los 20 estudios evaluados para elegibilidad, 2 se excluyeron por no contar con acceso al texto completo. De los 18 estudios restantes, la verificación de integridad de datos posterior descartó 3 estudios adicionales por no poder confirmarse contra su fuente primaria (dos por no localizarse en ninguna base académica y uno por corresponder a una atribución de autoría distinta a la real).

Una revisión editorial posterior de los 15 estudios resultantes excluyó 3 estudios adicionales por incumplir los criterios de elegibilidad declarados en la Tabla 1: dos por corresponder a publicaciones posteriores al cierre de la búsqueda sistemática (6 de noviembre de 2025) y, por tanto, no recuperables mediante el proceso de búsqueda descrito; y uno por tratarse de un artículo teórico/conceptual sin diseño cuantitativo primario ni hallazgos empíricos propios, el cual se reincorporó al marco teórico de la Introducción. En total, doce estudios fueron incluidos en la revisión sistemática, todos ellos cumpliendo con los criterios de elegibilidad y con verificación positiva de sus datos. Este flujo facilita la visualización de forma clara y transparente el procedimiento de depuración y selección de la evidencia analizada.

3.1. Características generales de los estudios incluidos

Esta subsección describe las características generales de los estudios incluidos en el corpus, atendiendo a cuatro dimensiones: la base de datos de procedencia, el año de publicación, la región geográfica en que se realizó cada investigación, y el diseño metodológico empleado junto con el tamaño de su muestra.

Tabla 4. Bases de datos.

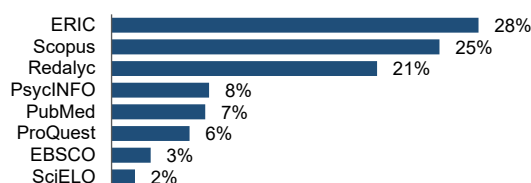
Base De Datos	Artículos Encontrados	Porcentaje
ERIC	94	28%
Scopus	84	25%
Redalyc	68	21%
PsycINFO	25	8%
PubMed	24	7%
ProQuest	20	6%
EBSCO	10	3%
SciELO	6	2%
Total	331	100%

Nota. Fuente: Patiño (2025).

Los resultados que se presentan en la tabla 4 provienen de un cuidadoso proceso de búsqueda sistemática entre el 10 de septiembre de 2025 y el 6 de noviembre de 2025, utilizando ocho bases de datos académicas cuya metodología se explicó con detalle en el capítulo previo. En total se identificaron 331, cuya distribución porcentual por base de datos se obtuvo una

mayor concentración en ERIC, que aportó 94 estudios (28%), seguidos de Scopus con 84 artículos (25%) y Redalyc con 68 (21%). En menor proporción se identificaron registros en PsycINFO (25 artículos;8%), PubMed (24;7%), ProQuest (20;6%), EBSCO (10;3%) y SciELO (6;2%), articuladas mediante operadores booleanos con el fin de asegurar una recuperación exhaustiva, precisa y coherente de la literatura relevante. Estos hallazgos muestran la diversidad de fuentes y el enfoque interdisciplinario con que se ha analizado la motivación académica y el rendimiento en el ámbito universitario.

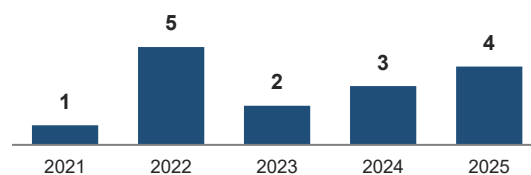
Gráfico 1. Distribución de registros identificados por base de datos.



Nota. Fuente: Patiño (2025).

El gráfico 1 traduce en términos visuales la distribución porcentual detallada en la tabla 4, permitiendo apreciar de un vistazo la concentración de la búsqueda en un grupo reducido de bases de datos. ERIC, Scopus y Redalyc reúnen conjuntamente cerca de tres cuartas partes de los 331 registros identificados, mientras que las cinco bases restantes (PsycINFO, PubMed, ProQuest, EBSCO y SciELO) aportan, cada una por separado, proporciones inferiores al diez por ciento del total. Esta representación gráfica facilita identificar visualmente el peso relativo de cada fuente dentro del proceso de búsqueda, sin necesidad de recurrir a los valores numéricos exactos ya consignados en la tabla.

Gráfico 2. Número de estudios publicados por años.



Nota. Fuente: Patiño (2025).

El gráfico 2 presenta la distribución anual de los estudios incluidos en la revisión sistemática durante el periodo 2021 a 2025. El año 2022 concentra el mayor número de publicaciones (n=5), lo que indica que fue un año productivo en la producción de investigaciones sobre la motivación académica y el rendimiento universitario; en 2023 se observa una disminución (n=2), seguida de un repunte progresivo en 2024 (n=3) y en 2025 (n=4, hasta la fecha de corte de la búsqueda, en noviembre de dicho año). El año 2021, límite inferior del periodo de elegibilidad, aporta un estudio (n=1).

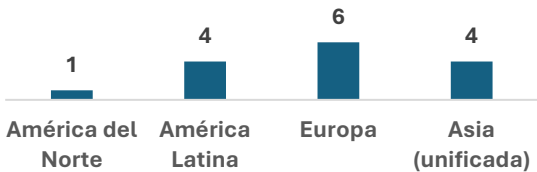
Tabla 5. Distribución de Estudios por región.

Región	Países incluidos	Frecuencia total	Porcentaje
Europa	Alemania, España	3	25.00%
América Latina	Argentina, Ecuador, México, Chile	5	41.67%
Asia	Malasia, Filipinas, Indonesia	3	25.00%
América del Norte	Canadá	1	8.33%
Total	10 países	12 estudios	100%

Nota. Fuente: Patiño (2025).

En la tabla 5 se observa la distribución geográfica de los doce estudios incluidos en esta revisión sistemática, procedentes de 10 países. América Latina es la región con mayor frecuencia, con 5 estudios (41,7% del total): dos realizados en Ecuador, uno en Chile, uno en Argentina y uno en México. Le siguen Europa y Asia, cada una con 3 estudios (25,0%): Europa agrupa dos estudios realizados en Alemania y uno en España, mientras que Asia agrupa un estudio realizado en cada uno de Malasia, Filipinas e Indonesia. América del Norte aporta 1 estudio (8,3%), realizado en Canadá.

Gráfico 3. Distribución de Estudios por región.



Nota. Fuente: Patiño (2025).

La visualización que se presenta en el gráfico 3 representa la proporción de estudios por región geográfica. Las regiones Europa y Asia presentan una participación equivalente y predominante, mientras que

América Latina y América del Norte son las que cuentan con una menor presencia. Esta variabilidad permite observar la heterogeneidad de la producción científica más reciente en cuanto a la motivación académica y el rendimiento universitario.

Tabla 6. Diseño metodológico y tamaño de muestra.

Tipo de diseño	Número de estudios	Rango de muestras	Mediana por diseño
Transversales descriptivos/correlacionales	4	162–1,385	330,5
Transversales predictivos/SEM	4	512–3,044	598
Transversal-predictivo con mediación en serie (path analysis)	1	928	928
Cuasiexperimental	1	129	129
Transversal-SEM multigrupo	1	8,655	8,655
Revisiones/Meta-análisis	1	No aplica (tamaño de efecto agregado, ES = 1,26)	No aplica

Nota. Fuente: Patiño (2025).

La tabla 6 muestra que los diseños transversales predominan en el corpus analizado: cuatro estudios con enfoque descriptivo o correlacional simple (rango de muestra 162–1,385; mediana 330,5) y cuatro con enfoque predictivo o de modelos de ecuaciones estructurales (rango 512–3,044; mediana 598). Se añaden dos variantes metodológicas adicionales, representadas por un estudio cada una: un diseño transversal-predictivo con mediación en serie mediante path analysis (n = 928) y un diseño transversal-SEM multigrupo (n = 8,655).

El diseño cuasiexperimental corresponde también a un único estudio (n = 129), y el metaanálisis incluido no reporta una muestra individual, sino un tamaño de efecto agregado (ES = 1,26). Este predominio del diseño transversal constituye una limitación relevante para la evidencia disponible, en la medida en que condiciona la posibilidad de establecer relaciones causales entre motivación y rendimiento académico.

3.2. Marcos teóricos identificados en los estudios incluidos

Los estudios revisados evidencian un consenso sobre la relevancia de los marcos teóricos

motivacionales, tales como la Teoría de la Autodeterminación (SDT) (Ryan & Deci, 2000), el Modelo Valor-Expectativa (Eccles & Wigfield, 2002), la Teoría de la Motivación Temporal (Siaputra, 2010), el Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand et al., 2003), el Modelo MUSIC (Jones & Skaggs, 2016) y el Modelo ARCS de diseño instruccional (Keller, 1987), este último con evidencia empírica directa en el corpus analizado a través del metaanálisis de Wang et al. (2024).

Las teorías presentadas hacen una clara distinción entre la motivación intrínseca, que tiene que ver con el interés, el disfrute, la curiosidad y la autonomía, y la motivación extrínseca, que hace referencia a las recompensas, la utilidad y las expectativas por parte de los demás. Esta distinción da una base conceptual consistente sobre la que construir análisis y reflexiones acerca de la influencia de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en el rendimiento académico en la universidad.

La revisión revela que la gran mayoría de los trabajos indagatorios desarrollan una estrategia de aproximación cuantitativa que pone su atención en la relación predictiva de las variables motivacionales y las conductas o resultados académicos vinculados al rendimiento.

3.3. Instrumentos de medición de motivación y rendimiento

La forma en que se midió la motivación y el rendimiento académico en los estudios seleccionados fue a través de instrumentos psicométricos ampliamente validados y utilizados dentro del contexto universitario. En cuanto al rendimiento académico, la mayoría de los trabajos seleccionados utilizaron indicadores cuantitativos objetivos, destacando el promedio de calificaciones (GPA, por sus siglas en inglés) utilizado tanto en su forma directa como recodificado para estandarizar interpretaciones entre diferentes sistemas educativos, las calificaciones finales en módulos concretos o bien variables categóricas de éxito/fracaso del rendimiento académico definidas mediante un valor

de corte (por ejemplo, una nota mínima aprobatoria de 13/20). Muy recientemente, algunos de los estudios incluidos empezaron a explorar las métricas derivadas de logfiles de plataformas inteligentes de aprendizaje como el tiempo total de estudio reportado en base diaria que aportan evidencia objetiva del comportamiento académico autorregulado.

Con respecto a la motivación académica, estos trabajos se apoyaron fundamentalmente en la Teoría de la Autodeterminación (TAD), siendo la Academic Motivation Scale (AMS/EME) (Stover et al., 2012), en su adaptación para hispanohablantes, el instrumento más utilizado para diferenciar explícitamente motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación, distinguiendo varios tipos de motivación intrínseca (al conocimiento, al logro y a experiencias estimulantes) y de motivación extrínseca (regulación externa, introyectada e identificada), además de la amotivación. Las subescalas permiten discriminar entre motivación autónoma, la cual se relaciona positivamente con el ajuste y el rendimiento académico, y motivación controlada, la cual se suele relacionar con estrés, problemas de autorregulación y menor bienestar.

Tabla 7. Instrumentos de medición de la motivación intrínseca.

Instrumento / Escala	Marco teórico	Dimensiones evaluadas	Fiabilidad (α / ω)	Uso en educación superior
AMS / EME	SDT	MI al Conocimiento, MI al Logro, MI a Experiencias Estimulantes	α 0.80–0.90	Predice persistencia, autorregulación y rendimiento.
MSLQ – MI	SDT–SRL	Interés intrínseco, valor intrínseco	α 0.70–0.85	Relacionado con estrategias profundas.
Escala de Curiosidad	Curiosidad	Interés, exploración	α > 0.80	Asociada con MI y aprendizaje autorregulado.
Hábitos de estudio y motivación	SDT	MI + hábitos	α $\approx$ 0.80	Útil para evaluar hábitos y MI combinadas.
MUSIC – Interest	Motivación Situacional	Interés, disfrute, autonomía	Validez alta	Predice engagement.
Autoconcepto académico	EVT	Interés, competencia	α 0.75–0.90	Mediador entre MI y rendimiento.
Pasión armoniosa	Modelo Dualista	Pasión armoniosa	α 0.80–0.88	Asociada con bienestar académico.

Nota. Fuente: Patiño (2025).

La tabla 7 reúne siete instrumentos empleados para medir la motivación intrínseca, entre los cuales predomina la Escala de Motivación Académica (AMS/EME), fundamentada en la Teoría de la Autodeterminación, con niveles de fiabilidad reportados

entre $\alpha = 0,80$ y $0,90$.

En adición a la AMS, en los trabajos se incluyen instrumentos basados en otros marcos de teorías complementarias. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, las escalas de curiosidad (Cruz et al., 2026), que permiten identificar aquellos componentes de tipo intrínseco vinculados con la exploración y el interés que tienen las personas; o bien el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (de Araujo et al., 2023), que investiga estrategias cognitivas / metacognitivas relacionadas con la motivación; o bien la Escala ACRA (Román & Gallego, 1994) y el instrumento de Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje (Salamea-Nieto et al., 2024), que sirven para analizar la relación entre motivación y estrategias de estudio; además de las escalas que permiten conocer las dificultades en cuanto a motivación, como la Procrastination Assessment Scale for Students (PASS) (Solomon & Rothblum, 1984).

Tabla 8. Instrumentos de medición de la motivación extrínseca.

Instrumento / Escala	Marco teórico	Dimensiones evaluadas	Fiabilidad (α / ω)	Uso en educación superior
AMS / EME – ME	SDT	Regulación Identificada, Introyectada, Externa, Amotivación	α 0.70–0.85	Explica metas instrumentales y presión externa.
MSLQ – ME	EVT–SRL	Valor de utilidad, metas extrínsecas	α 0.70–0.80	Asociación con rendimiento indirecto.
ARCS	Motivación instruccional	Relevancia, confianza, satisfacción	ES 0.43–0.74	Útil en diseño instruccional.
MUSIC – Usefulness / Success	Motivación situacional	Utilidad percibida, éxito	Validez alta	Predice engagement y logro.
Metas instrumentales	EVT	Utilidad, relevancia profesional	$\alpha > 0.75$	Asociado a elección de carrera.
Regulación externa / introyectada	SDT	Obligación, presión, evitación de culpa	α 0.70–0.80	Relacionado con estrés y procrastinación.
PASS – Procrastinación	SRL	Procrastinación académica	$\alpha > 0.80$	Indicador de regulación controlada.

Nota. Fuente: Patiño (2025).

La tabla 8 reúne los instrumentos empleados para evaluar la motivación extrínseca, entre los que destaca nuevamente la versión correspondiente de la AMS/EME, que en este caso capta las regulaciones identificada, introyectada y externa, además de la amotivación, bajo el marco de la Teoría de la Autodeterminación. A este instrumento se suman escalas ancladas en otros marcos teóricos, como el MSLQ orientado al valor de utilidad y las metas extrínsecas, el ARCS centrado en la

motivación instruccional (relevancia, confianza y satisfacción), y el MUSIC, que examina la utilidad percibida y la expectativa de éxito desde una perspectiva situacional. Se incluyen también escalas de metas instrumentales vinculadas a la Teoría del Valor Esperado, y de regulación externa e introyectada, asociadas en los estudios revisados con niveles más altos de estrés y procrastinación académica, esta última evaluada específicamente mediante la PASS.

3.4. Síntesis descriptiva de la dirección y fuerza de las asociaciones

En términos de dirección y fuerza, la evidencia sistematizada en el corpus analizado muestra una asociación positiva y de magnitud moderada entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico en la mayoría de los estudios incluidos, ya sea de forma directa, a través de constructos como el autoconcepto académico (Wild & Neef, 2023), o mediada por variables como la curiosidad y la práctica de estrategias de aprendizaje (Wild & Neef, 2023), el clima motivacional deportivo-académico (Rabuya, 2024), el ajuste académico (Cobo-Rendón et al., 2022), la aplicación de estrategias de gamificación (Figuroa-Oquendo, 2024) o la reducción de la procrastinación académica, sobre la cual ciertas facetas de la motivación intrínseca (al logro, a experiencias estimulantes) ejercen un efecto negativo y significativo, con el consiguiente beneficio indirecto para el rendimiento (Tisocco & Fernández, 2023), en línea con el papel atribuido a la perspectiva temporal futura en la persistencia académica (Simons et al., 2004).

La motivación extrínseca, en cambio, presenta una dirección menos uniforme: cuando se conceptualiza como valor intrínseco al conocimiento o utilidad percibida coexiste con efectos positivos moderados sobre la persistencia académica (Bergann et al., 2025; Gavín-Chocano et al., 2024), mientras que sus formas más controladas (presión externa, obligación, regulación introyectada o identificada) se asocian de manera negativa con el ajuste personal-emocional (Cobo-Rendón et al., 2022) y con un mayor riesgo de

procrastinación académica (Tisocco & Fernández, 2023). La autoeficacia académica, constructo estrechamente vinculado a la motivación, opera de forma convergente con el rendimiento: se asocia positivamente con él, siendo menos probable un rendimiento satisfactorio cuando dicha autoeficacia es baja o media (González-Cantero et al., 2020). Los tamaños de efecto reportados, cuando están disponibles, oscilan entre pequeños y medios (por ejemplo, $ES = 1.26$ en Wang et al., 2024; $\beta = 0.16$ a 0.41 en los estudios de corte predictivo), lo que sitúa a la motivación como un predictor relevante, aunque no exclusivo, del rendimiento académico universitario.

3.5. Calidad metodológica y riesgo de sesgo

Dada la heterogeneidad de diseños del corpus incluido (cuatro estudios transversales correlacionales, cuatro de corte predictivo o con modelos de ecuaciones estructurales, un estudio transversal-predictivo con mediación en serie, un estudio cuasiexperimental, un estudio transversal-SEM multigrupo y un metaanálisis), la evaluación de calidad se apoyó en las listas de verificación del Joanna Briggs Institute (JBI) específicas por diseño (JBI Checklist for Analytical Cross-Sectional Studies para los estudios correlacionales, predictivos, predictivo con mediación en serie y SEM multigrupo, JBI Checklist for Quasi-Experimental Studies para el estudio cuasiexperimental, y JBI Checklist for Systematic Reviews para el metaanálisis incluido), en lugar de una herramienta única como el AXIS, que no cubre de forma adecuada diseños distintos al transversal.

La aplicación completa de estas listas, ítem por ítem, a los doce estudios incluidos queda pendiente de la lectura a texto completo de cada uno. A partir de la información ya sistematizada del corpus (tabla 6, tabla 7 y tabla 8) se identifican como riesgos transversales al conjunto el predominio del diseño transversal con medidas de autoinforme, que favorece el sesgo de deseabilidad social y la varianza de método común, y la heterogeneidad de los instrumentos empleados para operacionalizar la motivación, que limita la comparación

directa de las magnitudes de efecto entre estudios.

3.6. Resultados sobre la motivación y su asociación con el rendimiento

Con respecto a la variable motivación intrínseca, se evidencia en estos estudios seleccionados que existe una correlación positiva y variados indicadores académicos. Por lo tanto, esta relación puede manifestarse de manera directa o con otras variables mediadoras como la práctica académica, el compromiso, la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje. Los hallazgos presentados por Figueroa-Oquendo (2024) indican que la motivación intrínseca desarrollada mediante estrategias de gamificación se relaciona positivamente con un mejor rendimiento académico, mientras que Wild y Neef (2023) matizan que, entre los factores motivacionales evaluados, el autoconcepto académico se asocia de forma directa con el rendimiento y la curiosidad únicamente de forma indirecta, mediada por la práctica de estrategias de aprendizaje. Es importante mencionar que la motivación intrínseca potencia procesos cognitivos y emocionales en el logro académico de los estudiantes aun cuando esta relación no es directa.

Por otro lado, la motivación extrínseca en estos resultados evidencia modelos más heterogéneos, por lo cual se identifican ciertos efectos positivos particularmente cuando la motivación extrínseca se conceptualiza como utilidad percibida, relevancia profesional o motivación instrumental orientada hacia metas académicas. Estos elementos pueden facilitar el logro cuando se integran con procesos que son regulados de manera autónoma. No obstante, diversos estudios indican que modalidades más controladas de motivación extrínseca, tales como la presión externa o la obligación, pueden estar asociadas con niveles reducidos de ajuste académico y un menor bienestar, como se evidencia en Cobo-Rendón et al. (2022).

Sin embargo, se observa una tendencia común en la que la motivación extrínseca influye en el rendimiento de manera indirecta, facilitando la

disminución de la procrastinación, el aumento del compromiso y la clarificación de los objetivos.

3.7. Variables mediadoras y moderadoras

La revisión concluye que el rendimiento académico está determinado no únicamente por las motivaciones intrínseca y extrínseca, sino también por una serie de factores asociados, tales como el autoconcepto académico, la persistencia, la autoeficacia, el sentido de vida, la perspectiva temporal y los enfoques de aprendizaje. A través de una serie de estudios se ha constatado que estas variables actuaban como mediadoras entre la motivación y el rendimiento, lo que implica que la motivación se inserta en sistemas psicológicos mucho más amplios.

La revisión de la evidencia de los años 2022 a 2025 presenta que la motivación intrínseca se establece como el predictor más fuerte y estable del rendimiento académico. La motivación extrínseca, aunque cuenta con un peso importante, está sujeta a variaciones prácticas con el tipo de regulación que se aplique y a las que surten efecto en el contexto en el que se dejan ver.

3.8. Análisis integrado final de los resultados

A fin de integrar de forma sistemática y comparada la evidencia obtenida en los doce estudios contenidos, a continuación, se presenta una síntesis que resume el diseño metodológico, las corrientes teóricas y las conclusiones que tienen que ver con la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y el rendimiento académico; síntesis que, además, permite visualizar claramente los patrones, las coincidencias y las discrepancias que se producen en la literatura más reciente.

Tabla 9. Síntesis de Resultados de motivación intrínseca y extrínseca y el rendimiento académico.

Autor y Año	Metodología	Marco teórico sobre motivación intrínseca y extrínseca	Hallazgos sobre impacto motivación intrínseca y extrínseca
Wild y Neef (2023)	Cuantitativo	Basado en la Teoría del Valor-Expectativa Situada, la curiosidad se ve como valor intrínseco.	El autoconcepto académico (expectativa) predijo positivamente el rendimiento, mientras la curiosidad (valor intrínseco) tuvo un efecto indirecto mediado por la práctica.
Tisocco y Fernández	Cuantitativo (path analysis)	Mediante la Academic Motivation Scale,	La procrastinación fue predicha negativamente

Autor y Año	Metodología	Marco teórico sobre motivación intrínseca y extrínseca	Hallazgos sobre impacto motivación intrínseca y extrínseca
(2023)		distingue motivación intrínseca (al logro, al conocimiento, a experiencias estimulantes), motivación extrínseca (regulación externa, introyectada, identificada) y amotivación, dentro de un modelo estructural en el que la motivación predice la procrastinación académica y esta, a su vez, predice el rendimiento.	por la motivación intrínseca a experiencias estimulantes, la motivación intrínseca al logro y la motivación extrínseca de regulación externa; y predicha positivamente por la motivación intrínseca al conocimiento, la extrínseca de regulación identificada, la extrínseca de regulación introyectada y la amotivación. La procrastinación, a su vez, predijo negativamente el rendimiento académico.
Salamea-Nieto et al. (2024)	Cuantitativo	La motivación intrínseca es un comportamiento guiado por metas, crucial para el éxito, según la Teoría de la Autodeterminación.	La motivación intrínseca para el aprendizaje obtuvo una puntuación media alta (2.53) en estudiantes vulnerables, lo que facilita actividades académicas exitosas.
Wang et al. (2024)	Meta-análisis	El modelo ARCS abarca el valor intrínseco (Satisfacción/Interés) y el valor extrínseco (Relevancia/Confianza) en el diseño instruccional.	El modelo ARCS tuvo un efecto general grande (ES=1.26) sobre el logro académico de los estudiantes.
Cobo-Rendón et al. (2022)	Cuantitativo	La Teoría de la Autodeterminación clasifica la motivación en autónoma (intrínseca/identificada) y controlada (externa/introyectada).	La motivación autónoma predijo positivamente el ajuste (relacionado con el rendimiento). La motivación controlada predijo negativamente el ajuste personal-emocional e institucional.
Bélanger y Ratelle (2021)	Cuantitativo	El Modelo Dualista de la Pasión implica que la pasión armoniosa (similar a la intrínseca) y obsesiva afectan los resultados académicos.	La pasión armoniosa se asoció positivamente con el funcionamiento académico, incluido el rendimiento, mientras que la pasión obsesiva se relacionó con mayor angustia académica.
Bergann et al. (2025)	Cuantitativo	El modelo de Valor-Expectativa de Eccles incluye valor intrínseco (interés) y valor extrínseco (utilidad para la carrera).	El valor intrínseco (interés científico) fue un mediador particularmente importante para la intención de cursar un máster. Los motivos extrínsecos también son importantes.
Gavín-Chocano et al. (2024)	Cuantitativo	La Teoría de la Autodeterminación (SDT) distingue entre motivación intrínseca (satisfacción) y extrínseca (logro de un resultado).	La motivación se relaciona significativamente con las estrategias de aprendizaje ($\beta=0.409$), y el <i>learner engagement</i> potencia este efecto.
González-Cantero et al. (2020)	Cuantitativo (correlacional transversal)	Analiza la relación de la autoeficacia académica, el apoyo social académico y el bienestar escolar con el rendimiento académico, mediante un diseño correlacional transversal con muestreo no probabilístico de conveniencia (N = 304).	La autoeficacia académica, el apoyo social académico y el bienestar escolar correlacionaron significativamente con el rendimiento académico; fue menos probable lograr un rendimiento académico satisfactorio cuando la autoeficacia académica fue baja o media.
Figueroa-Oquendo (2024)	Cuantitativo (cuasi-experimental)	Analiza la motivación intrínseca desarrollada mediante estrategias de gamificación y su relación con el rendimiento académico.	La motivación intrínseca desarrollada con actividades de gamificación se relacionó positivamente con el rendimiento académico del grupo experimental frente al grupo de control.

Autor y Año	Metodología	Marco teórico sobre motivación intrínseca y extrínseca	Hallazgos sobre impacto motivación intrínseca y extrínseca
Rabuya (2024)	Cuantitativo	Examina el clima motivacional en el contexto deportivo-académico de estudiantes-atletas, sin partir del Modelo MUSIC ni de la Teoría de la Autodeterminación.	El clima motivacional se relacionó de manera directa (no mediada) con el logro académico de los estudiantes-atletas.
Rahmasari et al. (2025)	Cuantitativo	Analiza factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos en relación con el bienestar académico y estudiantil.	Los factores motivacionales intrínsecos tuvieron mayor peso que los extrínsecos en el bienestar académico de los estudiantes.

Nota. Fuente: Patiño (2025).

La tabla 9 permite apreciar que los estudios analizados sugieren que la motivación intrínseca parece ser un indicador más fuerte y estable del rendimiento escolar, su efecto parece ser superior al de la motivación extrínseca, cuya relación aparece más mediada bien sea por las variables de compromiso académico, estrategias de aprendizaje, autoeficacia, sentido de vida, etc. La síntesis de los resultados viene a corroborar que la relación entre motivación y rendimiento actúa en un contexto de sistemas motivacionales complejos donde intervienen tanto las variables personales como las contextuales.

4. Discusión

Esta sección discute los hallazgos de la presente revisión sistemática en relación con la pregunta de investigación planteada sobre la asociación entre la motivación académica intrínseca y extrínseca y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. A continuación, se interpretan los principales resultados, se comparan con la literatura previa, se examinan sus implicaciones teóricas y prácticas, y se reconocen las limitaciones metodológicas de este estudio.

4.1. Interpretación de los principales hallazgos

Los estudios revisados indican que: la motivación académica intrínseca, es decir, el disfrute, el interés personal y el compromiso autónomo, y el rendimiento académico y las variables (compromiso, estrategias profundas, ajuste a la universidad), están relativamente asociados de manera positiva y moderadamente fuerte.

Según investigaciones recientes, los estudiantes que poseen alta motivación intrínseca experimentan un aumento en la autorregulación, emociones positivas y persistencia, características asociadas con un rendimiento prolongado (Bélanger & Ratelle, 2021; Cobo-Rendón et al., 2022). En general, se sugiere que, junto con la Teoría de la Autodeterminación, la internalización autónoma de las actividades académicas contribuye a la calidad del esfuerzo y los logros académicos.

En contraste, nuestros resultados indican que la motivación extrínseca no es consistente. Las manifestaciones controladas (presión externa, miedo al fracaso) se han vinculado al estrés, la procrastinación y el riesgo de fracaso, mientras que las formas internalizadas (regulación identificada, ciertos motivos instrumentales) pueden ofrecer una ayuda para la continuidad académica y la persistencia en la universidad (Bergann et al., 2025; Gavín-Chocano et al., 2024). Para los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo, con restricciones laborales o en contextos de adversidad, la vulnerabilidad socioeconómica se asocia con un mayor desgaste académico, lo que aumenta el impacto de los factores de riesgo en el logro (Holm et al., 2026; Salamea-Nieto et al., 2024). La investigación indica que esta relación entre la motivación extrínseca y el rendimiento se caracteriza principalmente por el tipo de regulación y el contexto personal.

En comparación con revisiones anteriores, parece haber una alta convergencia de estos resultados: estudios previos habían enfatizado la superioridad adaptativa de la motivación intrínseca, y Camacho Caycho et al. (2026) subrayan además que la motivación académica es un fenómeno multidimensional que integra factores personales y emocionales, pedagógicos y académicos, y contextuales e institucionales. La revisión actual aborda este desafío utilizando marcos teóricos complementarios, incluyendo la Teoría de la Expectativa-Valor, el compromiso académico y el modelo dual de pasión, e incorporando muestras poco exploradas, como estudiantes en vulnerabilidad socioeconómica y cohortes

de primer año, añadiendo dimensiones que nos permiten apreciar cómo los factores que moderan la relación motivación-rendimiento pueden informar la relación motivacional-rendimiento.

Persisten brechas significativas: los estudios transversales son la norma, el auto-reporte es dominante y los estudios longitudinales o experimentales son raros. No obstante, esta revisión busca detallar los perfiles motivacionales que contribuyen al rendimiento académico universitario.

4.2. Comparación con la literatura previa

Los hallazgos de esta revisión, comparados con la literatura previa existente, evidencian una convergencia con la motivación intrínseca que favorece el rendimiento académico en jóvenes universitarios. Estudios recientes mencionados en la revisión afirman que el interés real, el disfrute de las tareas y un sentido de competencia motivan procesos cognitivos profundos que resultan en un mejor rendimiento (Bélanger & Ratelle, 2021; Cobo-Rendón et al., 2022). Al estar generalmente de acuerdo con los postulados de la Teoría de la Autodeterminación, parece que la internalización autónoma conduce a un aprendizaje más duradero y significativo. De igual manera, se evidenciaron patrones similares en investigaciones anteriores tales como Camacho Caycho et al. (2026), fortaleciendo el marco científico de esta relación en el ámbito educativo.

Contrario a esta visión, estos resultados también están en acuerdo con estudios existentes que enfatizan que la motivación extrínseca provoca efectos mixtos dependiendo de su grado de internalización. Las causas instrumentales y el valor utilitario de los estudios, como lo describen Bergann et al. (2025), han tenido efectos positivos en el mantenimiento de la continuidad académica de los estudiantes si estos objetivos son valiosos para el aprendizaje; sin embargo, la motivación extrínseca controlada ha sido comúnmente asociada con estrés, baja satisfacción y mayor probabilidad de fracaso. Estos hallazgos concuerdan con los de estudios previos

que advierten sobre la relación entre la presión extrínseca y los patrones de estudio desadaptativos, mientras que la revisión actual es más sólida y contextualizada al combinar varias perspectivas teóricas y muestras heterogéneas de encuestados.

La evaluación comparativa con la literatura existente revela tanto progresos como diferencias en los enfoques metodológicos. Mientras que las investigaciones tradicionales se han enfocado casi exclusivamente en evaluar la motivación y el rendimiento a través de autoinformes, los estudios más recientes han comenzado a integrar análisis más sofisticados, como la relación entre el compromiso, la pasión armoniosa y las estrategias de aprendizaje (Bélanger & Ratelle, 2021; Gavín-Chocano et al., 2024). De manera similar, el estudio longitudinal de cuatro oleadas de Affuso et al. (2025) proporciona una visión más dinámica de la motivación, que no ha sido completamente explorada en revisiones existentes.

No obstante, aún faltan ensayos experimentales y medidas objetivas del rendimiento. En resumen, esta revisión refleja los hallazgos previos mientras reflexiona sobre áreas de datos faltantes que pueden facilitar futuras investigaciones sobre la evolución y la relación de diferentes tipos de motivación en el entorno universitario. En consonancia con este planteamiento, Xie et al. (2023), en una muestra nacional de estudiantes universitarios chinos, encontraron que tanto la motivación social (atribuida a padres y docentes, a los pares y a la sociedad) como la motivación intrínseca e instrumental se relacionan con la adopción de enfoques de aprendizaje profundo, con disparidades según género, etnia, nivel socioeconómico, año académico y tipo de institución, lo que aporta un mecanismo adicional para comprender la relación entre motivación y rendimiento documentada en la presente revisión.

Estos resultados dialogan de manera directa con revisiones y metaanálisis recientes sobre motivación y rendimiento en educación superior. De acuerdo con Vizcaíno et al. (2024), en una revisión sistemática sobre motivación y rendimiento académico universitario,

concluyeron igualmente que la motivación intrínseca actúa como el componente más consistente para explicar el rendimiento académico, mientras que la motivación extrínseca aparece asociada a resultados más heterogéneos según el contexto institucional.

En la misma línea, Kamberi (2026) encontró que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca se relacionan con un mejor rendimiento académico a través de una cadena de mediación secuencial que incluye las estrategias de aprendizaje (profundas y superficiales) y las dimensiones del desgaste académico, lo cual coincide con el papel mediador que en esta revisión desempeñan variables como el compromiso conductual y el ajuste académico. Asimismo, Mohd y Wan (2025), en un estudio con estudiantes universitarios de bajos ingresos según su nivel socioeconómico, no hallaron diferencias significativas entre grupos salvo en autoestima dentro del grupo de bajos ingresos, lo que matiza la idea de que la motivación y el rendimiento se relacionan de manera uniforme entre estratos socioeconómicos.

El estudio de muestreo de experiencias de Bachmann et al. (2024) en estudiantes universitarios aporta además una explicación de por qué la motivación extrínseca controlada tiende a mostrar efectos más débiles o incluso negativos: la motivación controlada se asoció con mayor multitarea durante el estudio y no se relacionó con la concentración ni el estado de ánimo, mientras que la motivación autónoma se asoció con menor multitarea, mayor concentración y mejor estado de ánimo.

De forma convergente, la revisión sistemática de Mora et al. (2024), basada en 99 documentos de Scielo, Redalyc y Scopus, concluyó igualmente que el interés genuino y la autorregulación autónoma resultan fundamentales para el compromiso académico, y recomendó diseñar actividades que favorezcan la autonomía y la relevancia personal por encima de los incentivos externos. En un curso universitario de aprendizaje combinado, Li y Ye (2025) hallaron además que las emociones académicas en línea median la

relación entre la presencia en línea y el rendimiento académico de los estudiantes.

La heterogeneidad hallada en la motivación extrínseca también es consistente con estudios realizados en poblaciones y contextos diversos. Yamin et al. (2021), en estudiantes universitarios de primer año procedentes de dos sistemas educativos distintos (Cambridge y HSSC), no hallaron diferencias significativas atribuibles al trasfondo académico previo, aunque sí una relación positiva, aunque débil, entre la competencia social y la motivación intrínseca, lo que matiza la idea de que el origen académico condiciona de manera determinante la motivación y el rendimiento posteriores.

De modo similar, Mohd y Tan (2023), en un contexto universitario malasio durante la pandemia de COVID-19, hallaron una correlación positiva entre la motivación y el rendimiento académico, con variaciones significativas de la motivación según el género y el lugar de residencia, lo que evidencia la sensibilidad de la motivación a condiciones contextuales y sociodemográficas. En el contexto latinoamericano, Ávila y Arista (2025) analizaron la relación entre motivación y rendimiento en estudiantes de posgrado y advirtieron limitaciones metodológicas como la restricción del rango y el efecto techo, problemas que también deben considerarse al interpretar los tamaños de efecto moderados reportados en la presente revisión.

Posteriormente, Arango et al. (2026), en estudiantes de medicina de primer semestre, hallaron perfiles motivacionales mixtos en los que la motivación extrínseca instrumental convivía con niveles adecuados de motivación intrínseca, lo que sugiere que ambos tipos de motivación pueden coexistir de forma funcional cuando el estudiante percibe valor personal en las exigencias externas del programa académico.

Por su parte, el estudio longitudinal de cuatro oleadas de Affuso et al. (2025), realizado con una muestra de adolescentes, confirma que la relación entre motivación y rendimiento académico no es unidireccional: el rendimiento académico previo predijo

niveles posteriores de motivación, mientras que la motivación previa no predijo de igual manera el rendimiento posterior, aspecto que los diseños transversales predominantes en el presente corpus no permiten explorar.

En estudiantes universitarios tradicionales y no tradicionales, Eppler y Harju (1997) hallaron que la orientación a metas de aprendizaje se relacionaba positivamente con un mejor rendimiento académico en ambos grupos, mientras que Manaloto (2026), en una muestra de 489 estudiantes de educación secundaria de un programa STEM de alto rendimiento en Filipinas, mostró que la disposición hacia el aprendizaje en línea influye en el rendimiento académico principalmente a través de la capacidad de sobreponerse a la adversidad académica (buoyancy), sin que la motivación académica mediara esa relación de forma significativa, lo que matiza el papel mediador de variables psicológicas ya identificado en esta revisión.

En estudiantes de medicina, Hayat et al. (2020) confirmaron, mediante un modelo de ecuaciones estructurales, que la autoeficacia académica predice el rendimiento académico a través de las emociones vinculadas al aprendizaje y las estrategias metacognitivas, de manera consistente con el patrón hallado en el presente estudio, y Sharma y Sharma (2025) llegaron a conclusiones similares desde una perspectiva psicológica centrada en estudiantes universitarios.

En el ámbito iberoamericano, los hallazgos de esta revisión también coinciden con los reportados por Jara (2025) y Valles Quispe y Cadenillas Albornoz (2025), quienes documentaron la relevancia de la motivación académica y la autorregulación en el aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios, así como con Delgado (2025), quien encontró una correlación de magnitud baja entre la formación pedagógica docente y el rendimiento académico de los estudiantes, en un contexto latinoamericano distinto al ecuatoriano. En conjunto, esta convergencia entre estudios de diferentes regiones y diseños metodológicos

refuerza la validez externa de los hallazgos de la presente revisión sistemática.

En un sentido complementario, Celcima et al. (2024) hallaron en estudiantes universitarios de Kosovo que la autoeficacia predice de forma significativa tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, aunque en su muestra no se observó una asociación directa entre estas variables y el rendimiento académico, lo que sugiere que la vía por la cual la autoeficacia influye en el rendimiento podría depender de mediadores adicionales no explorados en dicho estudio.

4.3. Implicaciones teóricas

Los resultados de la revisión actual amplían la base teórica de la motivación académica, particularmente la de la Teoría de la Autodeterminación, al mostrar que las formas autónomas de motivación están asociadas con mejores procesos cognitivos, mayor bienestar y un rendimiento académico superior (Bélanger & Ratelle, 2021; Cobo-Rendón et al., 2022). Y la evidencia también conecta estos dos, junto con otros enfoques relacionados, como el compromiso académico, el modelo dual de pasión y el marco de expectativa-valor, sugiriendo que la motivación opera como un sistema dinámico que articula emociones, creencias de eficacia y estrategias de aprendizaje (Bergann et al., 2025; Gavín-Chocano et al., 2024).

En esta misma línea, Zhu et al. (2024) confirmaron mediante un modelo de trayectorias que la satisfacción de la necesidad de autonomía predice directamente la motivación autónoma, mientras que la satisfacción de las necesidades de relación y competencia predicen el bienestar del estudiantado. Las implicaciones prácticas derivadas de estos hallazgos teóricos se desarrollan en el apartado 5.1.

4.4. Limitaciones del estudio

Existen importantes limitaciones de esta revisión sistemática que deben tenerse en cuenta. Los diseños transversales y los autoinformes en la mayoría de los estudios incluidos limitan la capacidad de establecer causalidad y aumentan el riesgo de sesgos de medición

y de deseabilidad social (Bélanger & Ratelle, 2021; Cobo-Rendón et al., 2022). Además, la variedad de instrumentos utilizados para medir la motivación y el compromiso es significativamente heterogénea, lo que dificulta la comparación entre estudios (Gavín-Chocano et al., 2024). Además, todavía hay una escasez de investigaciones longitudinales o experimentales, a pesar de la necesidad de estudiar la motivación como un proceso dinámico (Affuso et al., 2025).

Aunque se utilizaron criterios amplios y múltiples bases de datos, algunos estudios relevantes pueden no haber sido encontrados debido a limitaciones de idioma, accesibilidad o variaciones en las palabras clave. Por último, nuestra evidencia sigue estando limitada a los contextos institucionales específicos de los estudios incluidos, por ejemplo, poblaciones universitarias en condición de vulnerabilidad socioeconómica en Ecuador (Salamea-Nieto et al., 2024) o estudiantes-atletas en un contexto deportivo-académico particular en Filipinas (Rabuya, 2024), lo que limita nuestra capacidad de generalización a otros entornos educativos y poblaciones.

5. Conclusiones

En los estudiantes universitarios, la evidencia revisada ilustra una asociación clara y consistente entre la motivación académica y el rendimiento académico, indicando que la motivación intrínseca, es decir, el interés, el disfrute y el compromiso autónomo, tiene una correlación positiva y moderada con calificaciones más altas, mayor compromiso y uso de estrategias de aprendizaje profundo; mientras que la motivación extrínseca muestra efectos mixtos: sus manifestaciones internalizadas pueden llevar a la persistencia, pero los canales controlados de motivación a menudo están relacionados con el estrés, la procrastinación y un rendimiento inferior. En general, la calidad del tipo de motivación juega un papel en la predicción del rendimiento universitario en lugar de solo su presencia.

Los estudios que se incluyeron mostraron una calidad metodológica aceptable, pero también

debilidades repetidas: los estudios transversales basados en autoinformes son más comunes, pero son susceptibles a sesgos y tienen una capacidad causal limitada; hay heterogeneidad en los instrumentos utilizados para medir la motivación y el rendimiento; y hay análisis longitudinales o experimentales limitados que ayudarían a comprender mejor la evolución de la motivación. Además, muchos estudios no describen las metodologías involucradas en el muestreo y el control de posibles factores de confusión. En general, sin embargo, la evidencia es valiosa, pero se necesitan estudios más rigurosos para reforzar la credibilidad y la veracidad de los hallazgos.

La literatura revisada en esta revisión demuestra que la motivación académica, y en particular la motivación intrínseca, desempeña un papel importante en el rendimiento en la universidad. El interés auténtico y la autorregulación autónoma conducen a un mayor compromiso, estrategias profundas y puntuaciones de rendimiento más altas. Por el contrario, la motivación extrínseca también tiene resultados mixtos: sus formas internalizadas están asociadas con la persistencia, mientras que las formas controladas están asociadas con emociones negativas y bajo rendimiento. En general, se ha descubierto que la calidad del tipo de motivación es decisiva, el fortalecimiento de los perfiles autónomos ayudará al éxito académico.

5.1. Implicaciones prácticas

Los hallazgos de esta revisión demuestran la importancia de que las instituciones y los profesores faciliten la motivación autónoma mediante situaciones que fomenten la autonomía, la competencia y el vínculo social. Tácticas como el Aprendizaje Basado en Problemas, la retroalimentación formativa y el uso intencionado de actividades ayudan a mantener el interés y el compromiso de los estudiantes, mientras que el apoyo académico y emocional es crucial para los estudiantes vulnerables. En general, en un esfuerzo por construir una cultura de autonomía y bienestar, el rendimiento a nivel universitario también puede

mejorarse de manera sostenible.

5.2. Recomendaciones para futuras investigaciones

Los resultados de esta revisión tienen implicaciones que pueden extenderse en múltiples direcciones que necesitan ser exploradas. Los estudios longitudinales y mixtos serían los primeros, para estudiar la evolución temporal de la motivación académica y su impacto acumulativo en el rendimiento. La segunda es la importancia de examinar los resultados de diseños experimentales o cuasi-experimentales para evaluar la efectividad de las intervenciones motivacionales dirigidas a promover formas más autónomas de motivación.

En tercer lugar, se deben considerar medidas objetivas de rendimiento, variables contextuales (carga de trabajo, condiciones socioeconómicas, bienestar emocional) y mediadores como estrategias de aprendizaje y emociones académicas. Además, para la generalización de los hallazgos, se debe realizar más investigación en una gama más amplia de entornos universitarios: instituciones rurales, tecnológicas o de educación en línea.

Por último, para mejorar el rigor científico se recomienda incorporar el tamaño del efecto en el rendimiento académico como: poco, moderado o mucho, controlar variables externas (estrés, edad, tipo de carrera, nivel socioeconómico, entre otras) y análisis de sensibilidad para ver si los resultados se mantienen estables o cambian al incorporar otros criterios de inclusión.

6. Referencias

- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., De Angelis, G., Dragone, M., Pannone, M., ... Bacchini, D. (2025). The reciprocal effects of learning motivation, perceived academic self-efficacy and academic performance in adolescence: A four-wave longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), Article 6. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00900-y>
- Arango, J. C., Pedroza, A., Vidal, J., Bilbao Ramírez, J., & Hernández Florez, N. (2026). Determinación de la motivación académica en estudiantes de medicina de primer semestre de una universidad en Barranquilla-Colombia. *Ciencia y Reflexión*, 5(3), 895–916.

- <https://doi.org/10.70747/cr.v5i3.1281>
- de Araujo, J., Gomes, C. M. A., & Jelihovschi, E. G. (2023). The factor structure of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): New methodological approaches and evidence. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 36(1), Article 38. <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00280-0>
- Ávila, K. M., & Arista, M. J. (2025). Motivación académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de posgrado: Un análisis de la homogeneidad, la restricción del rango y el efecto techo. *IGOVERNANZA*, 8(32), 261–279. <https://doi.org/10.47865/igob.vol8.n32.2025.444>
- Bachmann, O., Grunschel, C., Capelle, J. D., & Fries, S. (2024). Autonomous and controlled motivation in students: An experience sampling study on multitasking, concentration, and affect from a self-determination theory perspective. *Motivation Science*, 10(4), 333–345. <https://doi.org/10.1037/mot0000333>
- Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2031–2050. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00304-x>
- Bergann, S., Blüthmann, I., Neugebauer, M., & Watermann, R. (2025). Intrinsic and extrinsic motives of undergraduate students for pursuing a master's degree: Applying the Eccles et al. expectancy-value model. *PLOS ONE*, 20(3), e0317204. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317204>
- Camacho Caycho, M. L., Soto Robles, U., & Cajahuaringa Huaranga, E. P. (2026). Motivación académica en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 6(16), 1–20. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6n16.481>
- Celcima, D., Osmani, F., Kraja-Bardhi, E., & Icka, E. (2024). The relationship between academic motivation and self-efficacy in undergraduate students: Kosovo case. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(1), e07755. <https://doi.org/10.24857/rqsa.v18n1-193>
- Chen, S. (2024). Structural modeling of Chinese students' academic achievement identity and basic psychological needs: Do academic self-efficacy, and mindfulness play a mediating role? *BMC Psychology*, 12(1), Article 142. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01571-6>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Cruz, L., Strickland, M., & Cruz, C. (2026). An exploratory study of the dimensions of curiosity reported by U.S. college students. *Discover Education*, 5(1), Article 551. <https://doi.org/10.1007/s44217-026->

- 01431-y
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Delgado, S. (2025). Formación pedagógica docente y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. *Revista Temario Científico*, 5(2), 1–19. <https://doi.org/10.47212/rtcalinin.3.225.14>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eppler, M. A., & Harju, B. L. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Research in Higher Education*, 38(5), 557–573. <https://doi.org/10.1023/A:1024944429347>
- Figueroa-Oquendo, A. (2024). La motivación intrínseca y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de Ecuador. *Cátedra*, 7(1), 53–75. <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i1.5431>
- Gavín-Chocano, Ó., García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., & Luque de la Rosa, A. (2024). Learner engagement, motivación académica y estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 27(1), 57–79. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36951>
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95–113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1), Article 76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Holm, M. E., Lahti, J., Pohjola, V., & Parikka, S. (2026). Identifying vulnerable groups in academic burnout among higher education students: Lifestyle and sociodemographic characteristic. *BMC Public Health*, 26(1), Article 826. <https://doi.org/10.1186/s12889-026-26486-2>
- Jara, G. E. (2025). Práctica docente y motivación académica en educación superior: Una revisión sistemática (2019-2024): Teaching practice and academic motivation in higher education: A systematic review (2019-2024). *Revista Científica*, 10(35), 48–68. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.2.48-68>
- Jones, B. D., & Skaggs, G. (2016). Measuring students' motivation: Validity evidence for the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), Article 7. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2016.100107>
- Kamberi, M. (2026). Investigating the mediating roles of learning strategies and academic burnout in the association between academic motivation and academic achievement. *Current Psychology*, 45(10), Article 961. <https://doi.org/10.1007/s12144-026-09546-z>
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10. <https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering* (Reporte Técnico EBSE-2007-01). Keele University and University of Durham.
- Li, X., & Ye, Y. (2025). Mediating role of online academic emotions between online presence and learning performance in blended learning environments. *Scientific Reports*, 15(1), Article 29875. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-15947-0>
- Manaloto, G. (2026). The mediating effect of academic buoyancy on the causal chains of online learning readiness, academic motivation, and academic performance. *Online Learning*, 30(2), 519–534. <https://doi.org/10.24059/olj.v30i2.4904>
- Mohd, N. A., & Tan, K. W. (2023). The relationship between motivation and academic achievement during Covid-19. *Trends in Undergraduate Research*, 6(1), e1-9. <https://doi.org/10.33736/tur.5130.2023>
- Mohd, F. A., & Wan, W. S. (2025). Comparative study of academic motivation, self-esteem and academic performance according to socioeconomic status among students at Universiti Kebangsaan Malaysia. *Jurnal Wacana Sarjana*, 9(3), 71–86. <https://doi.org/10.17576/jws.v9i3.673>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), Article e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mora, V. E., López, N. A., Larrea, E. N., Pérez, H. L., Aldáz, O. B., & Criollo, R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (pp. 3–22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rabuya, R. L. (2024). Motivational climate and academic achievement of student athletes: Basis for development program. *Davao Research Journal*, 15(3), 90–99. <https://doi.org/10.59120/drj.v15i3.249>
- Rahmasari, D., Faidah, M., Nuryono, W., Sifaq, A., & Sitinjak, C. (2025). Intrinsic and extrinsic factors influencing student well-being and their relationship to academic well-being. *Discover Psychology*, 6(1), Article 19. <https://doi.org/10.1007/s44202-025-00508-3>
- Román, J. M., & Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salamea-Nieto, R., Cedillo-Chalaco, L., Sánchez-Bracho, A., & Belduma-Cabrera, K. (2024). Hábitos de estudios y motivación para el aprendizaje en universitarios en condición de vulnerabilidad socioeconómica. *Innova Research Journal*, 9(3), 25–40. <https://doi.org/10.33890/innova.v9.n3.2024.2557>
- Sharma, P., & Sharma, R. D. (2025). The interplay between academic motivation and academic performance among university students: A psychological perspective. *International Journal of Psychology Sciences*, 7(1), 408–415. <https://doi.org/10.33545/26648377.2025.v7.i1e.171>
- Siaputra, I. B. (2010). Temporal motivation theory: Best theory (yet) to explain procrastination. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 25(3), 206–214. <https://doi.org/10.24123/aipj.v25i3.4308>
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121–139. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Stover, J. B., de la Iglesia, G., Rial Boubeta, A., & Fernández Liporace, M. (2012). Academic Motivation Scale: Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71–83. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S33188>
- Tisocco, F., & Fernández, M. (2023). Structural relationships between procrastination, academic motivation, and academic achievement within university students: A self-determination theory approach. *Innovative Higher Education*, 48(2), 351–369. <https://doi.org/10.1007/s10755-022-09622-9>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., ... Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Valles, B. J., & Cadenillas, V. (2025). Estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(40), 937–950. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1185>
- Vizcaíno, C. A., Celin, M. A., Imbacuan, J. D., & Flores, O. P. (2024). La motivación y su impacto en el rendimiento académico en los estudiantes universitarios: Revisión sistemática. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 1(2), 38–52. <https://doi.org/10.70262/riesafd.v1i2.2024.16>
- Wang, X., Md, Z. M. M., & Tan, P. (2024). The effect of the ARCS model of motivation on students' learning achievement: A meta-analysis. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(2), e03220. <https://doi.org/10.47172/2965-730x.sdgsreview.v5.n02.pe03220>
- Wild, S., & Neef, C. (2023). Analyzing the associations between motivation and academic performance via the mediator variables of specific mathematic cognitive learning strategies in different subject domains of higher education. *International Journal of STEM Education*, 10(1), Article 32. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00423-w>
- Xie, M., King, R. B., & Luo, Y. (2023). Social motivation and deep approaches to learning: A nationwide study among Chinese college students. *Higher Education*, 85(3), 669–687. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00860-6>
- Yamin, G., Khalid, H., Tahir, F., Khatri, E., & Shoaib, S. (2021). The effect of academic background on social competence and its relationship with academic motivation and academic performance of first year university students. *Sukkur IBA Journal of Educational Sciences and Technologies*, 1(1), e1–9. <https://doi.org/10.30537/sjest.v1i1.713>
- Zhu, Y., Dolmans, D., Köhler, S. E., Kusurkar, R. A., Abidi, L., & Savelberg, H. (2024). Paths to autonomous motivation and well-being: Understanding the contribution of basic psychological needs satisfaction in health professions students. *Medical Science Educator*, 34(6), 1331–1342. <https://doi.org/10.1007/s40670-024-02106-9>

Reseña Biográfica de la autora

Cintha Succety Patiño Rojas | cpatinoro25@ucvvirtual.edu.pe

Docente de la Universidad Agraria del Ecuador (UAE). Ingeniera en Estadística Informática por la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) y Magíster en Sistemas de Información Geográfica por la Universidad de Salzburgo (PLUS), Austria. Doctoranda en Educación en la Universidad César Vallejo (UCV), Perú. Se desempeñó como jefa de la Unidad de Estadísticas Sociales y de Salud del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) y como coordinadora de admisiones del Hospital Abel Gilbert Pontón. Es fundadora y CEO de LIDERAR.

Agradecimientos. La autora agradece a la Universidad César Vallejo (UCV), por el apoyo académico e institucional brindado durante el desarrollo de esta revisión sistemática. Asimismo, agradece a los revisores anónimos de la Revista Scientific por sus observaciones, que contribuyeron a mejorar la versión final del manuscrito.

Declaraciones de la autora

Contribución de la autora (Taxonomía CRediT). Cintha Succety Patiño Rojas: Conceptualización, metodología, curación de datos, análisis formal, investigación, administración del proyecto, supervisión, validación, visualización y redacción (borrador original y revisión y edición).

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. La autora declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos que sustentan los resultados de esta revisión sistemática están disponibles a solicitud razonada a la autora correspondiente (cpatinoro25@ucvvirtual.edu.pe). Esta revisión no fue registrada previamente en PROSPERO ni en otra plataforma de registro de protocolos.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Se utilizó la herramienta de inteligencia artificial generativa Claude (Anthropic) en dos etapas concretas de la elaboración del manuscrito: la corrección de estilo y ortografía del texto, y la adaptación de las citas y referencias bibliográficas a las normas APA, séptima edición. Cada corrección propuesta fue contrastada por la autora contra el manuscrito original y contra las fuentes citadas antes de incorporarla a la versión final, y la autora conservó la responsabilidad exclusiva sobre el contenido, los datos, los hallazgos y las conclusiones del artículo.

Aprobación ética y consentimiento informado. Esta revisión sistemática no requirió aprobación de un comité de ética por tratarse del análisis de estudios previamente publicados, sin participación directa de personas.