REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Motivación educativa y autoeficacia académica en educación superior

Educational motivation and academic self-efficacy in higher education

Recibido: 27/08/2026 - **Aceptado:** 10/11/2026

Fernando Alberto Eugenio Guerrero Salazar
https://orcid.org/0000-0003-2531-2628
fernando.guerrero@unica.edu.pe
Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú

Patricia del Rosario Hernández Maytahuari
https://orcid.org/0000-0002-5594-3335
patricia.hernandez@unica.edu.pe
Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú

Luis Oscar Serpa Noriega
https://orcid.org/0000-0002-4011-0699
luis.serpa@unica.edu.pe
Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú

Julio Cesar Quispe Calderón
https://orcid.org/0000-0003-2352-5670
julio.quispe@unica.edu.pe
Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú

Antonio Wilmer Paitan Cahua
https://orcid.org/0000-0003-4116-9024
antonio.paitan@unica.edu.pe
Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú

Yrma Rosa Godoy Pereyra
https://orcid.org/0000-0002-3651-1182
yrma.godoy@unica.edu.pe
Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú

Cómo citar este artículo:
Guerrero Salazar, F. A. E., Hernández Maytahuari, P. del R., Serpa Noriega, L. O., Quispe Calderón, J. C., Paitan Cahua, A. W., & Godoy Pereyra, Y. R. (2026). Motivación educativa y autoeficacia académica en educación superior. *Revista InveCom*, *6*(Núm. Especial 4), 1-9. https://doi.org/10.5281/zenodo.24410405

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación educativa y la autoeficacia académica en estudiantes de dos universidades privadas de Ica, Perú, durante 2026. Para ello, se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional, con una muestra de 400 estudiantes, distribuidos equitativamente entre ambas instituciones. Se aplicó un cuestionario de 20 ítems con escala Likert de cinco opciones. La consistencia interna presentó coeficientes alfa de Cronbach de 0,672 para motivación educativa y 0,785 para autoeficacia académica. Las asociaciones se analizaron mediante el coeficiente rho de Spearman. En

cuanto a los resultados, predominó el nivel regular de motivación educativa (71,8 %) y autoeficacia académica (72,8 %). Se identificó una correlación positiva y significativa entre ambas variables (rho = 0,647; p < 0,001). Asimismo, la motivación educativa se relacionó con los procesos cognitivos (rho = 0,610) y los procedimientos de autoeficacia (rho = 0,438). La motivación intrínseca (rho = 0,569) presentó una asociación numéricamente superior a la extrínseca (rho = 0,375) con la autoeficacia académica; todas las asociaciones fueron estadísticamente significativas (p < 0,001). En síntesis, la motivación educativa se asoció positivamente con la autoeficacia académica, destacando la relación con la motivación intrínseca. Los hallazgos contribuyen a comprender los factores motivacionales vinculados con la confianza académica, aunque el diseño transversal impide establecer causalidad.

Palabras clave: motivación educativa, autoeficacia académica, motivación intrínseca y extrínseca.

Abstract

The present study aimed to determine the relationship between educational motivation and academic self-efficacy among students at two private universities in Ica, Peru, in 2026. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational study was conducted with a sample of 400 students, distributed equally between the two institutions. A 20-item questionnaire using a five-point Likert scale was administered. Internal consistency was assessed using Cronbach's alpha coefficients, yielding 0.672 for educational motivation and 0.785 for academic self-efficacy. Associations were analyzed using Spearman's rho coefficient. The results indicated that a moderate level of both educational motivation (71.8%) and academic self-efficacy (72.8%) was most prevalent. A positive and significant correlation was identified between the two variables (rho = 0.647; p < 0.001). Furthermore, educational motivation was associated with cognitive processes (rho = 0.610) and self-efficacy-related procedures (rho = 0.438). Intrinsic motivation (rho = 0.569) showed a stronger association with academic self-efficacy than extrinsic motivation (rho = 0.375); all associations were statistically significant (p < 0.001). In summary, educational motivation was positively associated with academic self-efficacy, with a notable link to intrinsic motivation. These findings contribute to an understanding of the motivational factors associated with academic confidence, although the cross-sectional design precludes the establishment of causality.

Keywords: educational motivation, academic self-efficacy, intrinsic motivation and extrinsic.

Introducción

Diversos estudios revelan que las personas que logran satisfacer sus deseos suelen experimentar mayor felicidad. Asimismo, quienes se desenvuelven en entornos con niveles más altos de educación, mejor calidad de vida y mayor autoeficacia reportan una mayor satisfacción. Por ello, resulta importante examinar cómo estos elementos influyen en la percepción del bienestar y qué estrategias podrían favorecer una mayor satisfacción en distintos contextos (Döş, 2023).

En el caso de España, el debate sobre cómo fortalecer el compromiso académico frente a fenómenos como la desregulación emocional, el abandono y la fatiga académica se ha intensificado. Esto se debe, en gran medida, a las transformaciones recientes de la educación superior, entre las que se encuentran la masificación, la digitalización acelerada, la diversificación del perfil estudiantil y la internacionalización (Reyes-de-Cózar et al., 2023).

Por su parte, en Latinoamérica, específicamente en Ecuador, se ha observado una relación directa entre la autoeficacia y la flexibilidad psicológica, destacando su influencia en el bienestar personal y laboral. Esta autovaloración incide directamente en la percepción que las personas tienen de su salud y bienestar. Sin embargo, la falta de estrategias orientadas a desarrollar la flexibilidad psicológica podría dificultar que los profesionales en formación fortalezcan su autoeficacia, lo cual afectaría tanto su rendimiento como su estabilidad emocional (Villarruel et al., 2023).

En este sentido, Caceres y Torres (2023), así como Arrufat (2020), sostienen que la motivación educativa es un constructo complejo, pues comprende componentes tanto intrínsecos como extrínsecos. Estos elementos inciden directamente en el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes.

En Perú, la autoestima constituye uno de los recursos más valiosos para los estudiantes, tanto en su vida personal como durante la transición hacia la universidad. Se entiende como la valoración que una persona hace de sí misma y también se relaciona con términos como autoevaluación, autovalor, autoaceptación y autoconcepto. Esta puede variar desde niveles muy positivos hasta muy negativos, un entorno de éxito tiende a fortalecerla, mientras que uno de fracaso puede disminuirla (Gamarra et al., 2024). Por ello, resulta necesario comprender

cómo los estudiantes afrontan el proceso educativo, organizan sus esfuerzos y mantienen su empeño para alcanzar sus metas (Torres-Cañizalez et al., 2025).

Comprender la motivación educativa exige reconocer su naturaleza transaccional. El estudiante universitario no actúa de manera aislada, sino dentro de contextos institucionales y socioculturales específicos que influyen en sus expectativas, creencias y emociones (Camacho et al., 2026).

A nivel local, para enfrentar las actividades académicas, cumplir con sus obligaciones y alcanzar sus metas de aprendizaje, los estudiantes deben mantener un nivel adecuado de confianza en sus propias capacidades y motivación durante la educación superior. No obstante, algunos pueden experimentar desinterés por los estudios, dificultades para mantener la constancia o dudas sobre su capacidad para responder a las exigencias académicas. Estas situaciones podrían afectar su participación y rendimiento a lo largo de su formación profesional.

En este contexto, resulta relevante examinar la relación entre la autoeficacia académica y la motivación educativa en estudiantes de nivel superior de Ica durante el año 2026. El propósito de este estudio es determinar cómo se vinculan ambas variables y aportar información que contribuya a fortalecer los procesos de aprendizaje.

Para tal fin, se planteó como problema general (P1): ¿Cómo se relacionan la motivación educativa y la autoeficacia académica? Asimismo, se formularon cuatro problemas específicos: (P1a) ¿Cómo se relacionan la motivación educativa y los procesos cognitivos?; (P1b) ¿Cómo se relacionan la motivación educativa y los procedimientos de la autoeficacia?; (P1c) ¿Cómo se relacionan la motivación intrínseca y la autoeficacia académica?; y (P1d) ¿Cómo se relacionan la motivación extrínseca y la autoeficacia académica?

Entre los antecedentes internacionales, Toapanta y Lara (2024), en Ecuador, analizaron a 200 estudiantes universitarios mediante una investigación de enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, con diseño transversal y correlacional. Los autores hallaron relaciones positivas entre la resiliencia y diversas dimensiones de la motivación académica. Por otra parte, Casanova et al. (2024) realizaron un estudio en Portugal con 447 estudiantes universitarios y encontraron que el compromiso académico se relacionó significativamente con el rendimiento del primer semestre y, de manera indirecta, con el del segundo. Sin embargo, la autoeficacia académica no mostró efectos significativos.

En el contexto peruano, Napa (2022) estudió a 65 estudiantes y encontró una correlación inversa entre la autoeficacia académica y la procrastinación. De igual manera, Aragón (2024) identificó una correlación positiva y significativa entre la motivación y el desempeño en competencias de ciencia y tecnología (Rho = 0,806; p = 0,001) en un grupo de 251 estudiantes. Estos hallazgos evidencian que niveles más altos de motivación se asocian con un mejor desempeño en dichas competencias.

Con respecto a la conceptualización de las variables, Kotera et al. (2023) señalan que la motivación educativa se orienta al desarrollo adecuado y efectivo del aprendizaje a través de la motivación intrínseca, la extrínseca y la desmotivación. Asimismo, se entiende como una construcción psicológica multidimensional que describe el nivel de energía, dedicación y perseverancia que muestran los estudiantes al realizar tareas de aprendizaje académico (Caceres y Torres, 2023).

En cuanto a la autoeficacia académica, esta se define como la creencia en la propia capacidad para alcanzar metas y constituye un componente esencial del desempeño académico y de la permanencia estudiantil (Sosa, 2024). Además, se relaciona con el conjunto de procesos psicológicos y emocionales que impulsan a los estudiantes a comprometerse con sus estudios, buscar el logro de objetivos educativos y superar los desafíos que surgen durante el proceso de aprendizaje (Rodríguez et al., 2020).

Ahora bien, sobre la base de lo planteado, se formuló la siguiente hipótesis general (H1): La motivación educativa se relaciona significativamente con la autoeficacia académica. Asimismo, se plantearon cuatro hipótesis específicas: (H1a) La motivación educativa se relaciona significativamente con los procesos cognitivos; (H1b) La motivación educativa se relaciona significativamente con los procedimientos de la autoeficacia; (H1c) La motivación intrínseca se relaciona significativamente con la autoeficacia académica; y (H1d) La motivación extrínseca se relaciona significativamente con la autoeficacia académica.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. Este enfoque permitió examinar la relación entre la motivación educativa y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, sin manipular deliberadamente las variables ni intervenir en las condiciones habituales de formación. La recopilación de información se llevó a cabo durante el año académico 2026 en dos universidades privadas de la región de Ica, Perú. Con el fin de preservar la confidencialidad institucional y de los participantes, se mantuvo reservada la identidad de ambas instituciones.

La muestra estuvo conformada por 400 estudiantes universitarios, distribuidos de manera equitativa entre las dos instituciones participantes, con 200 estudiantes por universidad. La población objetivo estuvo constituida

por los estudiantes matriculados durante el período académico correspondiente, mientras que la unidad de análisis fue cada estudiante que respondió el cuestionario. La selección se describió como probabilística, con una asignación igualitaria por institución. Aunque la distribución equilibrada permitió contar con una representación numérica equivalente de ambas universidades, esto no implica necesariamente una proporcionalidad respecto de sus poblaciones estudiantiles.

El estudio abordó dos variables: la motivación educativa y la autoeficacia académica. La primera se entendió como el conjunto de intereses, expectativas y estímulos que orientan la participación del estudiante en las actividades formativas y favorecen su disposición para alcanzar objetivos de aprendizaje. Su análisis dimensional contempló la motivación intrínseca, vinculada con el interés, la satisfacción y la disposición personal hacia el aprendizaje, así como la motivación extrínseca, asociada con recompensas, reconocimiento y otros estímulos externos.

Por su parte, la autoeficacia académica se fundamentó en la teoría de Bandura (1977), quien la conceptualiza a partir de las creencias individuales sobre la capacidad para organizar y ejecutar acciones orientadas al logro de determinados resultados. En el análisis se consideraron los procesos cognitivos, relacionados con la percepción de competencia para comprender, analizar y resolver problemas académicos, y los procedimientos de autoeficacia, asociados con la confianza para desarrollar tareas y aplicar estrategias de aprendizaje. Estas dimensiones corresponden a las categorías presentadas en los resultados del estudio; sin embargo, su correspondencia con los ítems originales debe verificarse.

La información se recolectó mediante un cuestionario estructurado de 20 ítems, con una escala Likert de cinco opciones de respuesta, el cual fue administrado de manera presencial. Este instrumento permitió registrar las percepciones de los participantes respecto de las variables estudiadas. La consistencia interna de las puntuaciones globales se examinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose valores de $\alpha = 0,672$ para la motivación educativa y $\alpha = 0,785$ para la autoeficacia académica. Mientras que el coeficiente correspondiente a la autoeficacia académica evidenció una consistencia interna razonable, el de la motivación educativa reflejó una fiabilidad más limitada. En cuanto a las puntuaciones de las variables y dimensiones, éstas se clasificaron en tres niveles: bajo, regular y óptimo. Esta categorización permitió describir la distribución de los estudiantes según sus respuestas y comparar las tendencias observadas entre las puntuaciones globales y dimensionales.

La aplicación del cuestionario se realizó de forma presencial durante el período académico 2026. Antes de responder, los estudiantes recibieron información sobre los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de su participación y la confidencialidad de los datos recopilados. Posteriormente, las respuestas fueron organizadas en una base de datos anonimizada para su procesamiento estadístico. La información se utilizó exclusivamente con fines académicos y se adoptaron medidas para evitar la identificación individual de los participantes.

El procesamiento y análisis de los datos se efectuaron mediante IBM SPSS Statistics, versión 30. Inicialmente, se realizó un análisis descriptivo mediante frecuencias y porcentajes, con el propósito de identificar la distribución de los niveles de motivación educativa, autoeficacia académica y sus dimensiones. Posteriormente, se evaluó la normalidad de las puntuaciones mediante la prueba de Kolmogorov–Smirnov. Los resultados evidenciaron desviaciones estadísticamente significativas respecto de la distribución normal en la motivación educativa ($D = 0,132$; $p < 0,001$), la motivación intrínseca ($D = 0,161$; $p < 0,001$), la motivación extrínseca ($D = 0,126$; $p < 0,001$), la autoeficacia académica ($D = 0,050$; $p = 0,018$), los procesos cognitivos ($D = 0,090$; $p < 0,001$) y los procedimientos de autoeficacia ($D = 0,100$; $p < 0,001$). Considerando estos resultados y las características de las puntuaciones analizadas, se empleó el coeficiente rho de Spearman para determinar la dirección y magnitud de las asociaciones.

La contrastación estadística comprendió una hipótesis general sobre la relación entre la motivación educativa y la autoeficacia académica, así como cuatro hipótesis específicas vinculadas con sus dimensiones. Para ello, se aplicaron pruebas bilaterales con un nivel de significancia de 0,05. Los coeficientes se interpretaron considerando su dirección, magnitud y significación estadística, sin atribuir relaciones causales, dado el carácter transversal y no experimental del estudio.

Resultados

El análisis descriptivo permitió identificar los niveles de motivación educativa y autoeficacia académica de los 400 estudiantes de las dos universidades privadas participantes. Posteriormente, se evaluó la distribución de las puntuaciones y se examinaron las asociaciones entre las variables y sus dimensiones mediante el coeficiente rho de Spearman.

En la Tabla 1 se presenta la distribución de los niveles de motivación educativa. Se observó un predominio del nivel regular en la puntuación global (71,8 %), seguido del nivel óptimo (25,0 %) y bajo (3,3 %). En cuanto a

las dimensiones, la motivación intrínseca presentó una mayor concentración en el nivel óptimo (88,0 %), seguida de la motivación extrínseca (95,0 %). Estos resultados evidenciaron diferencias entre la clasificación global y las dimensiones evaluadas, aspecto que requiere considerar los criterios de puntuación utilizados.

Tabla 1
Distribución de motivación educativa y sus dimensiones

Nivel	Motivación educativa, n (%)	Motivación intrínseca, n (%)	motivación extrínseca, n (%)
Bajo	13 (3.0)	9 (2.3)	6 (1.5)
Regular	287 (71.8)	39 (9.8)	14 (3.5)
Óptimo	100 (25.0)	352 (88)	380 (95.0)
Total	**400 (100.0)**	**400 (100.0)**	**400 (100.0)**

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre 400 estudiantes y se expresaron con una cifra decimal. Las diferencias mínimas en la suma de porcentajes responden al redondeo

Respecto a la autoeficacia académica, la Tabla 2 mostró un predominio del nivel regular (72,8 %), seguido del nivel bajo (17,8 %) y óptimo (9,5 %). Por dimensiones, los procesos cognitivos alcanzaron mayoritariamente un nivel óptimo (75,5 %), al igual que los procedimientos de autoeficacia (75,0 %). Al igual que en la motivación educativa, se identificaron diferencias entre las distribuciones de las puntuaciones globales y dimensionales.

Tabla 2
Distribución de autoeficacia académica y sus dimensiones

Nivel	Autoeficiencia académica, n (%)	Procesos cognitivos, n (%)	procedimientos de la autoeficacia, n (%)
Bajo	71 (17.8)	32 (8.0)	14 (3.5)
Regular	291 (72.8)	66 (16.5)	86 (21.5)
Óptimo	38 (9.5)	302 (75.5)	300 (75.0)
Total	**400 (100.0)**	**400 (100.0)**	**400 (100.0)**

El análisis descriptivo evidenció diferencias entre la distribución de los niveles globales y dimensionales. Mientras que la motivación educativa presentó un predominio del nivel regular (71,8 %), las dimensiones intrínseca y extrínseca registraron mayores proporciones en el nivel óptimo, con 88,0 % y 95,0 %, respectivamente. Una tendencia similar se observó en la autoeficacia académica, cuyo nivel regular concentró el 72,8 % de los participantes, frente al predominio del nivel óptimo en los procesos cognitivos (75,5 %) y los procedimientos de autoeficacia (75,0 %). Estos hallazgos evidencian diferencias descriptivas entre las clasificaciones globales y dimensionales de ambas variables, cuya interpretación depende de los criterios de puntuación establecidos para cada escala.

Antes del análisis correlacional, se evaluó la normalidad mediante la prueba de Kolmogorov–Smirnov. Los resultados evidenciaron desviaciones estadísticamente significativas respecto de la distribución normal en motivación educativa ($D = 0,132$; $p < 0,001$), motivación intrínseca ($D = 0,161$; $p < 0,001$), motivación extrínseca ($D = 0,126$; $p < 0,001$), autoeficacia académica ($D = 0,050$; $p = 0,018$), procesos cognitivos ($D = 0,090$; $p < 0,001$) y procedimientos de autoeficacia ($D = 0,100$; $p < 0,001$). En consecuencia, se empleó el coeficiente rho de Spearman para examinar las asociaciones entre las variables.

La Tabla 3 presenta los resultados del análisis correlacional. Se encontró una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la motivación educativa y la autoeficacia académica ($rho = 0,647$; $p < 0,001$). Asimismo, se identificaron correlaciones positivas entre la motivación educativa y los procesos cognitivos ($rho = 0,610$; $p < 0,001$), así como con los procedimientos de autoeficacia ($rho = 0,438$; $p < 0,001$).

En relación con las dimensiones motivacionales, la motivación intrínseca presentó una correlación positiva con la autoeficacia académica ($rho = 0,569$; $p < 0,001$), mientras que la motivación extrínseca mostró una asociación de menor magnitud ($rho = 0,375$; $p < 0,001$). Todas las relaciones examinadas fueron estadísticamente significativas, aportando evidencia estadística a favor de las hipótesis planteadas.

Tabla 3
Contraste de las hipótesis mediante rho de Spearman

Hipótesis alternativa	rho	p bilateral	n	Decisión basada en la evidencia disponible
H1. Motivación educativa–autoeficacia académica	.647	< .001	400	Respaldada
H1a. Motivación educativa–procesos cognitivos	.610	< .001	400	Respaldada
H1b. Motivación educativa–procedimientos de la autoeficacia	.438	< .001	400	Respaldada
H1c. Motivación intrínseca-autoeficacia académica	.569	< .001	400	Respaldada
H1d. Motivación extrínseca - autoeficacia académica	.375	< .001	400	Respaldada

Nota. Todas las correlaciones se calcularon mediante pruebas bilaterales. El nivel de significancia establecido fue de 0,05. Los coeficientes expresan asociaciones entre variables y no implican relaciones causales

Los resultados mostraron que mayores puntuaciones de motivación educativa se asociaron con mayores puntuaciones de autoeficacia académica. La motivación intrínseca presentó una correlación numéricamente superior a la extrínseca, aunque no se realizaron pruebas específicas para establecer si esta diferencia era estadísticamente significativa.

Discusión

Los resultados de la investigación evidenciaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la motivación educativa en estudiantes de educación superior de Ica, durante 2026 (rho = 0,647; p < 0,001). Este hallazgo confirma la hipótesis general y permite comprender que los estudiantes con mayor motivación hacia el aprendizaje también tienden a mostrar mayor confianza en sus capacidades para afrontar las exigencias académicas. Esta relación adquiere especial relevancia en el contexto universitario, donde la perseverancia, el compromiso y la seguridad personal constituyen elementos importantes para enfrentar los desafíos formativos.

Estos resultados coinciden con Caceres y Torres (2023), quienes destacan la importancia de la motivación en el aprendizaje universitario y su vinculación con el compromiso y el rendimiento académico. Asimismo, Reyes-de-Cózar et al. (2023) identificaron factores asociados con la participación estudiantil y la prevención del agotamiento académico. Por su parte, Aragón (2024) encontró una relación positiva y significativa entre motivación y competencias (rho = 0,806), resultado que refuerza la importancia de los componentes motivacionales en el desempeño educativo. Aunque las investigaciones presentan diferencias en sus variables y contextos, coinciden en reconocer que la motivación constituye un componente relevante de la experiencia universitaria. Sin embargo, debido al diseño transversal y no experimental del presente estudio, esta asociación no permite establecer relaciones causales.

Respecto a la primera hipótesis específica, se identificó una correlación positiva y significativa entre los procesos cognitivos y la motivación educativa (rho = 0,610; p < 0,001). Este resultado sugiere que los estudiantes más motivados también presentan valoraciones favorables de sus capacidades para comprender información, organizar conocimientos, analizar contenidos y resolver problemas. Desde esta perspectiva, la motivación no solo acompaña el interés por aprender, sino que también se relaciona con la disposición para participar en actividades que requieren esfuerzo intelectual y reflexión.

Este hallazgo guarda relación con Caceres y Torres (2023), quienes resaltan el papel de la motivación en los procesos de aprendizaje universitario. De manera complementaria, Reyes-de-Cózar et al. (2023), en una investigación desarrollada con 764 estudiantes universitarios españoles, encontraron asociaciones positivas entre las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula y el compromiso académico. Si bien el compromiso y los procesos cognitivos representan dimensiones diferentes, ambos estudios permiten reconocer la importancia de la participación activa del estudiante. En consecuencia, los resultados obtenidos sugieren que fortalecer los entornos

de aprendizaje motivadores podría favorecer una mayor implicación en las actividades cognitivas, aunque esta posibilidad requiere investigaciones adicionales que permitan comprobarla (Carrillo et al., 2009).

En cuanto a la segunda hipótesis específica, se encontró una correlación positiva y significativa entre los procedimientos de autoeficacia y la motivación educativa (rho = 0,438; p < 0,001). Aunque esta relación fue de menor magnitud que la observada en los procesos cognitivos, evidencia que los estudiantes con mayor motivación también tienden a valorar favorablemente sus capacidades para desarrollar tareas, aplicar conocimientos y utilizar estrategias académicas. Esta diferencia sugiere que la motivación mantiene vínculos de distinta intensidad con las dimensiones evaluadas.

Los resultados pueden contrastarse con Reyes-de-Cózar et al. (2023), quienes destacaron la relación entre las estrategias de aprendizaje y la implicación académica. Asimismo, Casanova et al. (2024), mediante un estudio con 447 universitarios portugueses de primer año, analizaron conjuntamente la autoeficacia, el compromiso y el rendimiento académico, destacando la pertinencia de considerar estas variables para comprender la adaptación y el éxito universitario. En este sentido, la asociación moderada encontrada podría estar relacionada con la participación de otros factores, como las experiencias académicas previas, los conocimientos adquiridos y las condiciones de enseñanza. No obstante, en futuros estudios, resulta necesario delimitar conceptualmente los procedimientos de autoeficacia para diferenciarlos del constructo general y garantizar una interpretación coherente de los resultados.

En relación con la tercera hipótesis específica, se evidenció una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y la motivación intrínseca (rho = 0,569). Este hallazgo revela que los estudiantes que experimentan interés, curiosidad y satisfacción por aprender también suelen manifestar mayor confianza en sus habilidades académicas. Una posible explicación es que el interés personal favorece la disposición para asumir desafíos y perseverar ante las dificultades, mientras que la percepción de competencia puede acompañarse de experiencias de aprendizaje más satisfactorias.

Estos resultados encuentran respaldo conceptual en Rodríguez et al. (2020), quienes analizaron la motivación intrínseca y la utilidad percibida en relación con el compromiso académico. Asimismo, Kotera et al. (2023) abordaron la naturaleza multidimensional de la motivación mediante la validación de una versión reducida de la Escala de Motivación Académica. Por otro lado, Villarruel y Cueva (2023), en 185 universitarios ecuatorianos, identificaron una relación entre autoeficacia académica y flexibilidad psicológica, considerando la dirección particular de puntuación de su instrumento. Aunque estas variables no son equivalentes, el antecedente evidencia la importancia de los recursos personales en la experiencia universitaria.

De manera complementaria, Aragón (2024) encontró una asociación significativa entre motivación intrínseca y competencias del área de Ciencia y Tecnología (rho = 0,696), mientras que Toapanta y Lara (2024) reportaron una relación positiva moderada vinculada con la motivación extrínseca (rho = 0,629). Estos antecedentes permiten situar los hallazgos dentro de una perspectiva más amplia, en la que las distintas formas de motivación se relacionan con las capacidades y experiencias académicas, aunque con intensidades variables.

Finalmente, respecto a la cuarta hipótesis específica, se identificó una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y la motivación extrínseca (rho = 0,375; p < 0,001). Esta asociación, aunque de menor magnitud que la correspondiente a la motivación intrínseca, demuestra que las recompensas, las calificaciones y el reconocimiento externo también se relacionan con la confianza académica. Sin embargo, su menor intensidad sugiere que, en la población estudiada, el interés personal por aprender presenta una vinculación más estrecha con la autoeficacia.

En concordancia, Caceres y Torres (2023) abordaron la importancia de la motivación en el aprendizaje de la educación superior, mientras que Aragón (2024) identificó una correlación significativa entre motivación extrínseca y competencias académicas (rho = 0,742). Asimismo, Kotera et al. (2023) destacan la importancia de comprender la motivación académica desde sus diferentes dimensiones. Estas coincidencias permiten reconocer que tanto los intereses personales como los estímulos externos forman parte de la experiencia educativa, aunque sus relaciones con la autoeficacia pueden variar según las características de los estudiantes y sus contextos.

En síntesis, los hallazgos muestran que la autoeficacia académica mantiene asociaciones positivas con la motivación educativa y sus dimensiones, destacando una mayor relación con la motivación intrínseca que con la extrínseca. No obstante, esta diferencia descriptiva requiere pruebas estadísticas específicas para determinar su significación. Asimismo, el carácter correlacional del estudio impide establecer causalidad. Por ello, futuras investigaciones longitudinales y experimentales podrían profundizar en estas relaciones y aportar evidencia para diseñar estrategias educativas orientadas al fortalecimiento de la motivación, la confianza académica y la participación estudiantil.

Conclusiones

La investigación evidenció una relación positiva y estadísticamente significativa entre la motivación educativa y la autoeficacia académica en estudiantes de dos universidades privadas de Ica, Perú (rho = 0,647; p < 0,001). Este hallazgo permite establecer que los estudiantes con mayores niveles de motivación tienden a manifestar mayor confianza en sus capacidades para afrontar las exigencias de su formación universitaria. Asimismo, se identificaron asociaciones positivas entre la motivación educativa y los procesos cognitivos (rho = 0,610), así como con los procedimientos de autoeficacia (rho = 0,438), lo que evidencia relaciones de distinta magnitud entre los componentes evaluados.

La motivación intrínseca presentó una correlación numéricamente superior con la autoeficacia académica (rho = 0,569) respecto de la motivación extrínseca (rho = 0,375). Por otra parte, predominaron niveles regulares de motivación educativa (71,8 %) y autoeficacia académica (72,8 %), pese a las mayores proporciones de niveles óptimos registradas en sus dimensiones. Estos resultados destacan la importancia de considerar tanto los componentes motivacionales como las percepciones de competencia académica al analizar las experiencias de aprendizaje universitario.

Finalmente, los hallazgos aportan evidencia empírica sobre la asociación entre ambas variables en las instituciones estudiadas. No obstante, el diseño transversal, el uso de medidas de autoinforme y las características de la muestra limitan las inferencias causales y la generalización de los resultados. Se recomienda desarrollar investigaciones longitudinales y estudios de intervención que permitan profundizar en estas relaciones y evaluar estrategias orientadas al fortalecimiento de la motivación y la autoeficacia académica.

Referencias

Aragón Velásquez, O. (2024). *Motivación académica y competencias en ciencia y tecnología de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa, Los Olivos 2024* [Tesis, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/152565/Aragon_VO-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arrufat, G. (2020, 17 de enero). La motivación extrínseca en psicología: definición, características y ejemplos. *Psicología-Online*. https://www.psicologia-online.com/la-motivacion-extrinseca-en-psicologia-definicion-caracteristicas-y-ejemplos-4879.html

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/847061/

Caceres Triana, D. S., & Torres Londoño, A. F. (2023). La motivación y cómo esta se refleja en el aprendizaje en la educación superior. *Memorias Sifored - Encuentros Educación UAN*, (7). https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/es/article/view/1763

Camacho Caycho, M. L., Soto Robles, U., & Cajahuaringa Huaringa, E. P. (2026). Motivación académica en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas, 6*(16), 1–20. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6n16.481

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, *4*(2), 20–32. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004

Casanova, J., Sinval, J., & Almeida, L. (2024). Academic success, engagement and self-efficacy of first-year university students: personal variables and first-semester performance. *Anales de psicología*, *40*(1), 44–53. https://doi.org/10.6018/analesps.479151

Döş, İ. (2023). Relationship between happy school, general self efficacy, academic self-efficacy and life satisfaction. *European Journal of Educational Management*, *6(1), 31–43*. https://doi.org/10.12973/eujem.6.1.31

Gamarra Camargo, P. M., Camargo Zamata, P. M., & Rodríguez Saavedra, L. (2024). Autoeficacia académica y autoestima en estudiantes universitarios. *ARETÉ*, *Revista Digital del Doctorado en Educación, 10*(19), 69–85. https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/27600

Kotera, Y., Conway, E., & Green, P. (2023). Construction and factorial validation of a short version of the Academic Motivation Scale. *British Journal of Guidance & Counselling*, *51*(2), 274–283. https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1903387

Napa Valencia, J. R. (2022). *Procrastinación y la autoeficacia académica en estudiantes de primaria en una institución educativa pública de Carabayllo, 2022* [Tesis, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/100321/Napa_VJR-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

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

Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. *Revista de psicodidáctica*, *25*(2), 93–99. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.001

Sosa Holguín, J. M. (2024). Tendencias de autoeficacia académica en estudiantes universitarios iberoamericanos: Revisión sistemática. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas, 4*(9), 446–465. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.88

Toapanta Yancha, S. G., & Lara Salazar, C. M. (2024). Motivación académica y resiliencia en estudiantes. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, *6*(4), 247–256. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i4.1133

Torres-Cañizalez, P. C., Cobo-Beltrán, J. K., Agüero-Ynca, M. L., & García-Bravo, B. (2025). Factores que influyen en la autoeficacia académica de estudiantes universitarios de carreras en línea: una revisión sistemática. *Formación Universitaria*, *18*(3), 85–98. https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000300085

Villarruel Gavilanes, F., & Cueva Rubio, M. A. (2023). Flexibilidad psicológica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(2). https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.765

CONTRIBUCIÓN DE LA AUTORÍA:

1. Conceptualización: Fernando Alberto Eugenio Guerrero Salazar, Patricia del Rosario Hernández Maytahuari y Luis Oscar Serpa Noriega.
2. Curación de datos: Patricia del Rosario Hernández Maytahuari y Julio Cesar Quispe Calderón.
3. Análisis formal: Fernando Alberto Eugenio Guerrero Salazar y Antonio Wilmer Paitan Cahua.
4. Adquisición de fondos: Fernando Alberto Eugenio Guerrero Salazar.
5. Investigación: Fernando Alberto Eugenio Guerrero Salazar, Patricia del Rosario Hernández Maytahuari, Luis Oscar Serpa Noriega, Julio Cesar Quispe Calderón, Antonio Wilmer Paitan Cahua y Yrma Rosa Godoy Pereyra.
6. Metodología: Fernando Alberto Eugenio Guerrero Salazar, Luis Oscar Serpa Noriega y Antonio Wilmer Paitan Cahua.
7. Dirección del proyecto: Fernando Alberto Eugenio Guerrero Salazar.
8. Recursos: Julio Cesar Quispe Calderón y Yrma Rosa Godoy Pereyra.
9. Software: Antonio Wilmer Paitan Cahua.
10. Supervisión: Fernando Alberto Eugenio Guerrero Salazar y Patricia del Rosario Hernández Maytahuari.
11. Validación: Luis Oscar Serpa Noriega y Yrma Rosa Godoy Pereyra.
12. Visualización: Julio Cesar Quispe Calderón y Antonio Wilmer Paitan Cahua.
13. Redacción - borrador original: Fernando Alberto Eugenio Guerrero Salazar, Patricia del Rosario Hernández Maytahuari y Luis Oscar Serpa Noriega.
14. Redacción - corrección de pruebas y edición: Fernando Alberto Eugenio Guerrero Salazar, Julio Cesar Quispe Calderón, Antonio Wilmer Paitan Cahua y Yrma Rosa Godoy Pereyra.